



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Man hade en känsla av att inte duga under sin skolgång

*En kvalitativ studie om hur personer i vuxen ålder upplevde sin
stödundervisning*

Lisa Bergman
Helen Skålberg

LAU350

Handledare: Marianne Lundgren
Examinator: Lisa Asp - Onsjö
Rapportnummer: HT06-2611-067

Förord

Vi har haft ett gott samarbete under hela arbetets gång. Tillsammans har vi uppmuntrat och stöttat varandra. Det här har skapat ett gemensamt lärande som resulterar i detta examensarbete.

Vi vill tacka våra nära och kära som har funnits vid vår sida under hela arbetets gång, men även våra informanter som ställde upp i sista minuten. Slutligen vill vi rikta oss till vår handledare Marianne Lundgren, som har gett oss goda råd på vägen och givit oss mycket av hennes värdefulla tid. Ett stort tack till er alla!

Januari 2007

Lisa Bergman
Helen Skålberg

Abstract

Examens nivå	Examensuppsats 10 poäng, Nya lärarprogrammet vid Göteborgs universitet
Titel	”Man hade en känsla av att inte duga under sin skolgång”
Författare	Bergman Lisa och Skålberg Helen
Termin och år	HT 2006
Institution	Institution för pedagogik och didaktik (IPD)
Handledare	Marianne Lundgren
Rapportnummer	HT06-2611-067
Nyckelord	stödundervisning, upplevelser, ordinarie undervisning, elever i behov av särskilt stöd, integrering och inkludering.

Bakgrund	Under lärarutbildningen har vi stött på många diskussioner om en ”skola för alla”, vilket vi uppfattar som att alla elever oavsett förutsättningar ska få vara delaktiga i sin utbildning. Det innebär bland annat att få medverka i beslut om eventuell stödundervisning. Vi har därför intresserat oss för elevers upplevelser att få stödundervisning under sin skolgång, och har specifikt riktat oss mot ett retrospektiv. Det vill säga med hjälp av vuxnas utsagor dra lärdom av deras erfarenheter att få stödundervisning, och på så sätt få kunskaper inom området vilket ger oss nya insikter inför vår blivande lärarroll.
Syfte	Vårt syfte med undersökningen är att studera hur personer i vuxen ålder upplevde att få stödundervisning under sin skoltid. Frågeställningarna berör om stödundervisningen påverkade deras självbild, om de fick medverka i beslut om stödundervisning samt var orsakerna förlades till bakomliggande svårigheter.
Metod	Undersökningen grundar sig på kvalitativa intervjuer. Informanterna är fem kvinnor mellan 20 – 40 års ålder och urvalet gjordes utifrån att de har haft stödundervisning under sin skoltid. Intervjuerna bandades för att därefter analyseras.
Resultat	Resultatet visar på att tre av informanterna upplevde sin stödundervisning som negativ medan de andra två har positiva upplevelser. De som har negativa upplevelser fick inte vara delaktiga i beslutsprocessen om stödundervisning. De andra två som har positiva upplevelser, fick själva medverka i besluten om stödundervisning. Gemensamt för de fem informanterna var att de upplevde att skolan lade svårigheterna på individnivå.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte	6
1.2 Metod	6
1.3 Urval och etik	6
1.4 Datagenomgång	7
1.5 Procedur	7
1.6 Undersökningens tillförlitlighet	8
1.7 Validitet, Reliabilitet och generaliserbarhet	8
2. Litteratur	9
2.1 Styrdokument	9
2.2 Lgr80	10
2.3 Lpo94	10
2.4 Integrering och Inkludering	11
2.5 Vem äger problemet	13
2.6 Elevers uppfattningar	14
2.7 Specialpedagogik och pedagoger	16
2.8 Åtgärder för stöd till elever	18
2.9 Skolutvecklingsmöjligheter	19
2.10 Sammanfattning	21
3. Resultat	22
3.1 Orsaker till och upplevelser av stödundervisning	22
3.2 Tillbakablickar på individers skolgång och vuxenliv	23
3.3 Elevers åsikter om beslut om stödundervisning	25
3.4 Sammanfattning	26
4. Analys	27
4.1 Orsaker till och upplevelser av stödundervisning	27
4.2 Tillbakablickar på individers skolgång och vuxenliv	28
4.3 Elevers åsikter om beslut om stödundervisning	29
4.4 Sammanfattning	29
5. Metoddiskussion	30
6. Diskussion	31
6.1 Orsaker till och upplevelser av stödundervisning	31
6.2 Tillbakablickar på individers skolgång och vuxenliv	32
6.3 Styrdokument	34
7. Slutord	36
8. Referenser	37
Bilaga	

1. Inledning

I barnkonventionen artikel 12 framkommer att barn som kan bilda egna åsikter har:

[...] rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som berör barnet, var vid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (Regeringskansliet, 2003:13)

Att lyssna på barnen anser vi vara viktigt i vår kommande lärarroll. Ibland kan det vara lätt att se barnen i grupp och inte som enskilda individer. Det är viktigt att respektera elevernas åsikter så att det gynnar deras lärande.

Vi har båda läst Social- och kognitivutveckling hos barn, unga och vuxna. Under kursens gång bestämde vi oss för att skriva examensarbetet tillsammans. Intresset för special- pedagogik har vi gemensamt och vi har erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd. Under utbildningen har vi stött på många diskussioner om "en skola för alla". Vi uppfattar begreppet som att alla elever oavsett förutsättningar ska vara delaktiga i sin utbildning, men även få medverka i beslut om eventuell stödundervisning. En riktning i "en skola för alla" måste alla lärare vara beredda att möta samtliga elever, men inte som "ensamvargar" utan som medlemmar i välintegrerade arbetslag (Emanuelsson, 2004). Det har även kommit upp diskussioner under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) om hur elever i behov av särskilt stöd ska undervisas: gemensamt i klassen eller enskilt med stöd av specialpedagog. Diskussionerna har handlat om på vilket sätt detta har gynnat för eleverna och lärarna. Hur upplever den enskilda eleven att få stödundervisning? Dessa diskussioner väckte tankar hos oss. Kan personer i vuxen ålder bidra med sina skolerfarenheter, för att vi som blivande lärare ska kunna ta lärdom av deras upplevelser och utveckla de pedagogiska samt didaktiska områdena? Vad kan vi lära oss av historien?

1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 2006) framhåller vikten av att förmedla dagens samhällsvärden till eleverna:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, [...] samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (a.a:9).

Vår tolkning av detta citat är att man ska ta hänsyn till elevens önskan att själv få delta i beslutprocessen om stödundervisning. Man ska respektera elevens frihet och integritet eftersom dagens skola fokuserar på elevernas medverkan i målet med stödundervisning. När beslutet tas om elever ska få stödundervisning, frågar man då om deras egna åsikter? Enligt forskningen finns det väldigt lite undersökningar om vad eleverna anser om sin upplevda skoltid (Armstrong, 1995). Både i litteraturen och på dagens skola pratas det mycket om "en skola för alla" men den enskilda undervisningen finns kvar än i dag med utbildade specialpedagoger samt att beslut tas utan att involvera elevers åsikter (Ahlström, Emanuelsson & Wallin 1986, Persson 2001, Haug, Egelund & Persson 2006). Vi ville intervjua dagens elever och undersöka hur de upplever att få stödundervisning. När vi kontaktade ett tjugotal skolor i Göteborgs kommun fick vi negativ respons från alla skolor. De ansåg att ämnet var för känsligt och att tiden låg för nära juledigheten. Vi fick formulera om syftet och undersöka hur personer i vuxen ålder har upplevt att få stödundervisning så att framtidens elever kan ges bättre möjligheter att påverka sin undervisning. Vi tycker att det här problem -området är viktigt att studera för vi vill, få ta del av deras erfarenheter och på det sättet möjliggöra skapandet av goda läromiljöer. Men även till att väcka tankar hos pedagoger att undersöka andra möjligheter att tillfredsställa elevens behov innan beslut tas om stöd - undervisning. Genom undersökningen hoppas vi att ge läsarna ett bredare perspektiv om hur elever upplevde sin skoltid. Den kan användas till en grund för hur lärare formar sin undervisning till en mer inkluderande skolmiljö.

1.1 Syfte

Vårt syfte med undersökningen är att studera hur personer i vuxen ålder upplevde att få stöd- undervisning under sin skoltid.

För att tydliggöra vårt syfte kan detta konkretiseras i tre frågeställningar:

- Hur påverkade stödundervisningen elevernas självbild?
- Hur togs elevernas åsikter tillvara i beslut om stödundervisning?
- Hur förklarades orsakerna till stödundervisning?

1.2 Metod

Vi använde oss av kvalitativa intervjuer i undersökningen vilket innebär att man har bestämda frågeområden men att följdfrågorna beror på vad den intervjuade svarar (Johansson & Svedner, 2006). Då vår valda metod gav utrymme till mer personliga åsikter, möjlighet att svara mer djupgående på frågor, ansåg vi den var bättre än enkäter som har fasta frågor och fasta svarsalternativ. Den valda metoden ger ofta ett tänkvärt och givande resultat om exempelvis elevers uppfattningar och åsikter. I vår undersökning gäller det dock personer i vuxen ålder som har fått stödundervisning. Vi valde att ha en hög strukturering vilket innebär att frågorna har en bestämd ordning. Vi ansåg att vårt upplägg av frågor var tillräckligt bra, eftersom informanternas svar ofta ledde direkt in på efterföljande fråga. Denna metod föll sig också naturlig för oss som genomförde intervjuerna.

Nackdelen med kvalitativ intervju är att den kan bli en muntligt genomförd enkät, där fokus ligger enbart på att lyssna och ställa frågor. Våra informanter valdes utifrån personliga kontakter vilket gjorde att vi kände oss avslappnade under intervjuerna. Johansson och Svedner (2006) skriver om hur en kvalitativ intervju kan gå fel: antingen är informanten inte korrekt i sina svar eller så ställer intervjuaren sina frågor så att inte alla synvinklar av frågeområdet förtydligas. Detta har vi båda haft i tankarna och förhållit oss öppna mot alla svar vi ställt. Eftersom informanterna valts utifrån personliga kontakter, tror vi att de ger sanningsenliga och uppriktiga svar. Författarna går vidare till en annan nackdel då intervjuaren kan ha en inverkan på svaren: att ens förhoppningar och uppfattningar omedvetet berör svaren. Vi är medvetna om den risken men då vi tagit del av tidigare forskning inom det undersökta området, och arbetat med dessa frågeställningar, anser vi oss ha undvikit problematiken att vi som intervjuare kan inverka på svaren. Vi har även, vilket tydliggörs mer under urvalsrubriken, tydligt berättat om varför vi gör intervjun och hur resultatet ska användas. Utifrån undersökningens syfte anser vi att den kvalitativa intervjun tillämpas på bästa sätt, eftersom vi är intresserade av informanternas personliga åsikter och erfarenheter.

1.3 Urval och etik

Vi har intervjuat fem kvinnor i åldern 20-40 år. Vi har valt dessa informanter för att de hade stödundervisning under sin skolgång. De har alla gått i skolan under Läroplanen för grundskolan 1980, Lgr80. Informanterna har valts ut från personliga kontakter. Vi har inte haft något bortfall utifrån de genomförda intervjuerna. Vi anser att vi uppfyller de forsknings etiska principer. Vilka bygger på att man ska visa respekt och hänsyn för de personer som intervjuas. Dessa kan vidare preciseras i fyra allmänna krav på forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2005). De förstnämnda anser vi uppfylla då vi har informerat om undersökningens syfte och våra namn, samt under vilken institution

uppsatsen skrivits. Men även att deltagandet är frivilligt och det inte kommer att användas till något annat än till forskning. Vi har förklarat för de medverkande att de får avbryta sin medverkan när de vill och att det inte medför några negativa följder. De har även rätten att begära att bli strukna ur forskningsmaterialet, vi kan endast försöka påverka till fortsatt medverkan. Vi anser därigenom att vi även har uppfyllt samtyckeskrevet. När det gäller konfidentialitetskravet så kommer fiktiva namn att användas i undersökningen. De medverkandes personliga uppgifter kommer inte att utlämnas till utomstående. Deras uppgifter i undersökningen kan inte identifieras. Inspelningarna från intervjuerna kommer att förstöras efter undersökningens slut. De medverkande erbjuds att läsa undersökningen. Som tidigare nämnts används inte den insamlade informationen till något annat såsom kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften, vilket uppfyller nyttjandekravet (Stukåt, 2005).

Undersökningens informanter benämns med fiktiva namn. De är:

- Emma – 26 år, talpedagog under årskurs 1
- Linda – 26 år, stödundervisning i matematik under årskurs 8
- Karin – 22 år, stödundervisning i svenska under årskurs 4
- Stina – 37 år, stödundervisning i svenska under årskurs 3
- Sofia – 27 år, stödundervisning i svenska under årskurs 1-8

1.4 Datainsamlingsmetoder

Vår datainsamling har baserats på kvalitativa intervjuer och informanterna är idag personer i vuxen ålder som har haft stödundervisning under sin skolgång. Huvudfrågorna handlade om deras uppfattningar och åsikter samt vilka orsaker som låg till grund för stödundervisning. I den kvalitativa intervjun diskuterades även hur deras stödundervisning har påverkat deras skolgång och vuxenliv. Till sist berör vi kortfattat om hur deras åsikter har bemötts av skolan. I bilaga finns det mer detaljerad information om intervjufrågorna.

1.5 Procedur

Innan vi genomförde våra intervjuer läste vår handledare igenom frågorna för att se om de var relevanta för undersökningen. Efter att ha korrigerat några frågor tog vi kontakt via telefon med våra informanter och blev beviljade att genomföra intervjuerna. Tre av de fem intervjuerna utfördes i hemmiljö, de andra två skedde på allmän plats. Innan intervjun förklarade vi syftet med vår undersökning och vilka rättigheter de har som informanter.

Intervjuerna tog allt ifrån tio minuter till en timma att genomföra, beroende på omfattningen av informanternas svar. Intervjuerna har bandats. Fördelen är att man kan koncentrera sig på vad som sägs, och att svaren registreras exakt. Nackdelen är att den intervjuade kan känna sig osäker och det kan i sin tur påverka svaren. Oftast brukar många slappna av och glömma att bandspelaren finns (Patel & Davidsson, 2003). När vi hade genomfört alla intervjuerna skrev vi av dem ordagrant vilket gav oss en komplett överblick över svaren. Efter transkriberingen kategoriserade vi svaren utefter undersökningens frågeställningar. Det underlättade när vi senare sammanställde det slutgiltiga resultatet.

1.6 Undersökningens tillförlitlighet

Patel och Davidsson (2003) skriver att i en kvalitativ metod finns det inga bestämda regler för att nå bra kvalitet, denna metod karakteriseras av en stor variation. Då en kvalitativ metod är unik i sig är det viktigt att själva forskningsprocessen blir beskriven i detalj, allt ifrån bakgrund till undersökningens genomförande och hur resultatet redovisas.

1.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

En förklaring av validitet säger att vi måste veta att vi undersöker det vi syftar till att undersöka (Patel & Davidsson, 2003). I den kvalitativa metoden handlar det exempelvis om att ta reda på fenomen och beskriva uppfattningar. Vid datainsamlingen är det viktigt att visa en sann bild av resultatet. Dock kan problem uppstå. Vid transkribering kan det till exempel vara lockande att fylla ut meningar med egna valda ord samt att med punkter och kommatecken bilda bisatser.

Reliabilitet kan beskrivas som mätnoggrannheten av den intervjumetod som valts.

Intervjufrågorna ska vara välformulerade och svara mot de frågeställningar som ställts (Johansson & Svedner, 2006). Samma författare förklarar generaliserbarhet med att resultatet ska kunna beröra mer än det material som nyttjats. För att visa det måste urvalet av informanterna ske konsekvent.

2. Litteratur

Vi kommer här nedan att ta upp hur stödundervisningen har påverkat och påverkar individers skolgång. Men vi kommer även att belysa begreppen integrering, inkludering, vad styrdokumentet säger samt hur åtgärdsprogrammen används i dagens undervisning.

2.1 Styrdokument

I Grundskoleförordningen (Skolverket, 2006) står det att stödundervisning i första hand skall ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. I de fall där det finns särskilda skäl kan eleven placeras i en särskild undervisningsgrupp. Haug (1998) skriver om hur dagens specialundervisning ligger närmare segregering än inkluderande integrering. Han förklarar den sistnämnda som att undervisningen ska ske inom den klass eleven tillhör. Detta anser han vara en fråga om social rättvisa och om samhällets demokratiska värden. Alla ska ha rättighet till deltagande oavsett förutsättningar, intressen och arbetsförmåga. Han menar att skolans värdegrund är mer inställd på verkan och prestationer än rättvisa. Skolan ger dubbla budskap till barnen där de å ena sidan förbereder sig för samhället och andra sidan måste vara riktigt duktiga för att få vara kvar i skolan och senare i samhället. Han tolkar detta genom olika observationer av uttrycks- och utförandesätt. Det förstnämnda ser han som en motsättning mellan skolans mål och det praktiska utförandet. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) sägs:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, [...] samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (a.a:9).

Men skollagens kapitel 3 § 3 säger:

Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan. Barn som inte kan gå i grundskolan eller särskolan därför att de är döva eller hörselskadade skall tas emot i specialskolan. (Läraryrket, 2002:68).

Haug (1998) tycker att den ovanstående paragraf är en segregationsparagraf, därför att den ger svårighet till att utöva de demokratiska värdena som finns i läroplanen och därtill avstänger vissa elevgrupper från att umgås med andra elever. Till sist ser han i sina observationer att i utförandesätt har skolan delats upp i tre delar: grundskolan, särskolan och specialskolan vilket enligt hans synpunkt leder till en segregation elever emellan.

Skolverkets lägesbedömning (2006) skriver om hur under 1980-talet då special -undervisningen ökade i grundskolan, men att under de senaste årens besparingar har drabbat särskilt de eleverna i behov av särskilt stöd. De så kallade "gråzons elever" fick minst av stödet medan de elever som ansågs svagare fick undervisning för sitt behov.

I skollagen kapitel 4 § 1 står det:

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbete (Läraryrket, 2002:72).

2.2 Lgr80

Eftersom de informanter vi intervjuat genomförde sin skolgång under Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981), anser vi det vara av vikt att lyfta upp valda delar här.

Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika.
(a.a:14)

I Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) betonades att alla ska ha tillgång till utbildning oavsett förutsättningar. Eleverna ska ha kvar sin individualitet efter skolan men även kunna visa hänsyn till särprägel hos andra människor.

Skolan har skyldighet att ta väl hand om alla elever och att stödja och uppmuntra envar att utveckla sin förmåga och sina intressen [...] Skolan kan därför inte ge alla barn lika mycket hjälp. Den måste speciellt och i samverkan med andra stödja dem som av olika anledningar har särskilda svårigheter. (a.a:14).

Ofta kopplas skolsvårigheter ihop med individuella elevsvårigheter. Men det kan bli ett för smalt perspektiv. Det är inte fel på elevens förutsättningar utan instabiliteten mellan skolans krav och förväntningar på eleven. Varje elev har rättighet till de fundamentala kunskaperna men då måste undervisningen anpassas till elevens förutsättningar.

Skolan skall försöka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Den måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet. (a.a:52).

Då det även framhålls att det i skolan finns undervisningssvårigheter, så måste skolan ändra på sitt arbetssätt för att kunna lösa problemet.

I Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) framhölls det att många elever behövde mer hjälp än andra. För att stödja deras behov kan eleverna delas in i mindre grupper. Men dock inte för en längre tid då det kan påverka deras självuppfattning och kunskapsnivån kan bli lägre. I Lgr80 (a.a.) gavs rådet att sådana grupper endast ska finnas i en termin. Men först måste skolan diskutera tillsammans med elev och föräldrar om beslutet. Lgr80 (a.a.) går vidare om att eleverna fick vara delaktiga i beslut om vilka temaarbeten de skulle arbeta med i de lägre åldrarna. I de högre åldrarna skulle eleverna få mellan två till fem veckotimmar åt fria aktiviteter. Det framhölls även att man måste erbjuda eleverna ett allsidigt innehåll och fånga upp deras intresseområden, samt att skolsvårigheter har en relation med den sociala situationen eleven befinner sig i. Skolororganisationen måste fördela resurser för att hindra att skolsvårigheter uppkommer genom att exempelvis öka antalet lärare, speciallärare och skolkuratorer.

2.3 Lpo94

Skolverket (1999) beskriver om fem internationella avtal som ligger till grund för de nya läroplanerna. Det handlar bland annat om konventionerna för de mänskliga rättigheterna, barnets rättigheter och Salamancadeklarationen för elever i behov av särskilt stöd. Sverige har anslutit sig till dessa, vilket de kompletterar och förklarar de nya läroplanerna. Svenska Unescorådet (2001) förklarar Salamancadeklarationen med att en deklaration inte är rättsligt obligatorisk, utan mer en allmän princip inom ett visst område och uppfordrar att följas av regeringar. Den bärande tanken är att arbeta mot målet "en skola för alla" där elevers olikheter och behov fungerar i ett samspel för att uppnå en god läromiljö. Målsättningen är att oavsett utbildningsbehov ska det särskilda stödet finnas inom den ordinarie undervisningen. Men om en elev ska placeras i en särskild

undervisningsgrupp ska det endast ske som en nödlösning. Eftersom en inkluderande skoltid främjar en sammanhållning mellan elever i behov av särskilt stöd och deras kamrater. Om valet ändå utförs att separera elever ska det finnas klara bevis på att det inte fungerar i den ordinarie undervisningen, sociala behov, omtanke för eleven eller andra elevers bästa.

Salamancadeklarationen anser att arbetet bör inriktas mot ett inkluderande perspektiv. Vilket innebär man ser elevernas möjligheter istället för svårigheter.

I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) är utgångspunkterna att se till varje elevs behov, förutsättningar och kunskaper.

Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd [...] (a.a:17).

Undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. (a.a:17).

Över hela landet ska utbildningen vara likvärdig inom varje skolform, men det innebär inte att undervisningen ska vara enhetlig och att resurserna ska fördelas lika. Skolan har ett ansvar för elever i behov av särskilt stöd och arbetssättet måste varieras för att dem ska nå målen. Några av de demokratiska principer som skolan vilar på är att varje elev ska ta ansvar, kunna inverka på och vara delaktiga i sitt eget arbete, själva metoden och skolmiljön.

Skolan skall sträva efter att varje elev [...] successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan [...] (a.a:18).

2.4 Integrering och inkludering

Emanuelsson (1977) kan urskilja skolsvårigheter i ett kortsiktigt och ett långsiktigt perspektiv. Det första berör hur vi i nuläget ska hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Han ställer sig frågan om vad man kan göra för de nämnda eleverna, han menar på att det kan ta längre tid samt att man måste ha ett framtidsperspektiv för individen och dess möjligheter. Det andra centrala är att fundera över hur skolmiljön kan ändras så att inte skolsvårigheter uppstår, i ett långsiktigt perspektiv.

I olika sammanhang där skola och utbildning omtalas, tycks det självklart att en viss del av eleverna ska "misslyckas" i sitt skolarbete. Den relationen kan uttryckas vara infogad i själva skolsystemet och av den betygsättning som existerar. Emanuelsson (1977) skriver vidare att de elever som inte uppfyller skolans krav eller ses som "misslyckade" upplever sin skoltid som ett mönster av motgångar. Det handlar om en mångfald av olika negativa avsnitt under utvecklingsgången både före, under och efter avslutad skoltid. Många gånger hamnar de vid sidan av och har blivit separerade ifrån den ordinarie undervisningen. Författaren förklarar detta tillvägagångssätt genom att en viss mängd kunskap ska alla elever kunna efter en avsatt tid. Kravet ställs på individen och dennes utvecklingsmässiga förutsättningar som ofta inte kan uppnås av alla elever. Det sitter djupt i skolans tradition att lägga fokus på individens motgångar och därefter skapa särskilda undervisningsgrupper, istället för att det centrala ska gälla skolans pedagogiska miljöer (Ahlström, m.fl. 1986). Nilholm (2006) förklarar skillnaden mellan inkludering och integrering såsom att den förstnämnda menar att helheten ska anpassas till delarna, och den sistnämnda att delarna ska anpassas till helheten, dock utan att vara planerad efter delarnas egenskaper. Med andra ord innebär inkludering att skolan utgår ifrån att alla elever är olika. Medan integrering utgår från att de avvikande eleverna ska rätta sig in i en skola, som från början visar att elever inte har någon rättighet att vara olika varandra. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) presenterar en annan definition: gentemot begreppet integration att detta kräver en aktiv inplacering (av någon som varit utanför), medan inkludering

innefattar alla från början, till exempel när elever skrivs in i skolan. Emanuelsson (2004) skriver om integrering i ett historiskt perspektiv. Det behov som oftast förekommer är att hjälpa och ge stöd åt de "svaga" eleverna vilket inte anses möjligt i de sammanhållna grupperna. Ett annat skäl som inte lika ofta uttrycks är att undanröja hinder i undervisningen, genom att avskilja elever som inte kan följa undervisningstakten eller på andra sätt skapar störningar i klassrummet. Han förklarar begreppet integrering som att stå för utvecklingsprocesser som leder mot målet integration. Detta innebär en gemenskap där alla har en tillhörighet och medansvar för att forma helheten. Integration som mål är därför en konsekvens av en demokratisk människosyn. Alla har rätt till en hel och full delaktighet. Eftersom alla är lika värda kan ingen uteslutas eller avskiljas som oviktig. Olikheter människor emellan betraktas mer som en tillgång för det gemensamma bästa än som orsaker till problem och svårigheter.

Ett mål att sträva mot i en "skola för alla" är att lärarna måste vara beredda att möta alla elever, men inte som "ensamvargar" utan som medlemmar i välintegrerade arbetslag. Detta är en markering från statsmakten av att integreringssträvanden är prioriterade i utvecklingen av skolan. Även om de officiella styrdokumenterna alltså sedan länge och fortfarande entydigt framhåller integrering och inkluderande undervisning som riktlinjer och mål, har det varit och är fortfarande behäftat med stora svårigheter att genomföra. Speciellt tydligt blir det under perioder då skolor av olika anledningar utsätts för stress, exempelvis i form av nedskärningar av resurser, ökad konkurrens om elever och i jämförelser av uppnådd kunskapsstandard. I många fall har det inneburit en ökad förflyttning av elever till särskilda grupper och särskolan (Emanuelsson, 2004).

Under 1990- talet kunde man se en utveckling som på många sätt gick i motsatt riktning. Istället för en inkluderande skola talade det mesta för att vi har fått en mer segregerad skola. Vilket innebar att elever med olika förutsättningar mötte varandra i allt mindre utsträckning i den vardagliga undervisningssituationen. Man kan konstatera det genom ett ökat antal inskrivningar i särskolan, ökad användning av särskilda undervisningsgrupper, friskolornas intrång samt förändrade undervisningsformer. Samtidigt som vi har fått ett nytt betygssystem har vi bidragit att sorteringen har blivit större. Denna utveckling kan sägas ytterligare understryka svårigheterna i att förverkliga "en skola för alla" (Tideman, m.fl. 2004).

När man prövar att integrera stödundervisningen i den "vanliga" undervisningen måste man tänka på vissa delar säger Ahlström m.fl. (1986). Det ska inte handla om vilka avvikande individer som ska in i klassrummet, utan istället om hur man kan förändra miljön så ett mindre antal behöver känna sig annorlunda och måste flyttas över till en särskild undervisningsgrupp. Detta problem ska behandlas av alla i skolorganisationen och inte endast av specialister. De går vidare och säger att när man bearbetar ovanstående problem är det viktigt att använda resurser på rätt sätt. Ofta tas mer särskilda undervisningsgrupper fram istället för att fokusera på att göra den "vanliga" undervisningen mindre uteslutande. Framförallt handlar resurser om att hjälpa den enskilda individen men det bör även beaktas om möjligheter att omskapa skolsituationen i den grupp som eleven ingår i. Kadesjö (2001) skriver om de elever som lämnar sin ordinarie undervisning för en särskild undervisnings -grupp, ofta får upprepa basfärdigheterna på ett osammanhängande sätt. Det är avskilt ifrån elevers inläring i övrigt och pedagogerna har ingen kunskap om de har ytterligare svårigheter. Problem kan uppstå i undervisningen av särskilda grupper, då fokus kan försvinna ifrån kunskapsinhämtning till att enbart få det sociala att fungera. Givetvis finns det positiva delar med homogena grupper. Eleverna upplever mindre störningsmoment, risken för utstötning är mindre, bättre individualiserad undervisning utifrån deras nivå och mer lärarkontakt som ger en chans till framgång. Däremot finns det negativa delar som en lärare måste känna till när beslut tas att elever ska placeras i särskild undervisningsgrupp. Eleverna får inte uppleva hur en "normal" elev beter sig och det kan göra att de påverkar varandra destruktivt. De kan även förlora kontakten med sin ordinarie klass och därmed kompisar.

Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) skriver att specialpedagogiken har en negativ sida vilket menas att den ibland enbart se det negativa och inte det positiva i elevens möjligheter och resurser. Skolan ska naturligtvis hjälpa dem med deras svagheter men inte dölja den kunskapen som de äger. Integrerad undervisning handlar inte bara om att flytta eller inte flytta vissa elever, utan det kräver också en medveten planering av undervisningen. Annars kan den särskilda individen känna sig utanför själva gruppen. Integration är varken mål eller metod utan syftet är att minska skillnaden mellan miljöns krav och elevernas förutsättningar

2.5 Vem äger problemet?

Emanuelsson (1977) ställer sig frågan om vem det är som har misslyckats med problemet, skolan eller eleverna. Det handlar om vilken syn man har på individers utveckling eller människor, vilket svar man ger på frågan och vilka åtgärder som placerats ut. Om uppfattningen är den att eleven har misslyckats, blir det väsentligt att söka efter egenskaper som förklaring, för att senare ändra på eleven så att den passar in i klassrummet. Finner man signaler att det är skolan som har misslyckats med elever, uträttas en analys och en förändring av skolmiljön så att det inte förekommer igen. Det måste ske en ombildning av den totala skolmiljön och en formulering av verksamheten för alla elever.

Skolsvårigheter förläggs ofta hos eleven och beskrivs som egenskaper eller andra specifika drag hos individen. Det är eleven som ska ändra sig så han/hon kan följa den ordinarie undervisningen. Åtgärderna kan vara att få en assistent i klassrummet eller få undervisning av en specialpedagog. När situationer är tillspetsade eller extrema, exempelvis beroende av ekonomiska problem, blir dessa värderingar och normer tydligare än tidigare. Detta märks av i skolorna då bristen av resurser i skolan betraktas, oftast inte som ett samhällsproblem utan som individuella och många gånger ett medicinsk - biologiskt problem. Det är den enskilde eleven som det är fel på, han/hon klarar inte situationens krav. Orsakerna söks inte inom skolsystemet. För politiker är det enklare att förlägga problematiken hos den enskilde eleven än hos exempelvis kommunens ekonomi. Det är eleven som på grund av sina brister inte passar in i systemet och därför blir han/hon betecknad som avvikande (Tideman, m.fl 2004).

Flera studier har visat att skolledarna har en avgörande roll. Särskilt när det gäller att avgöra var kategorins gränser ska gå, det vill säga vilka elever som ska tillhöra särskolan och vilka som ska få stödundervisning inom ramen för grundskolans resurser. I mötet mellan idévärldens visioner om "en skola för alla" och den praktiska verksamhetens krav har det visat sig att skolledningen kommit att bli en nyckelgrupp i skolans sortering av eleverna. Det gäller framförallt vilka som ska få stödundervisning inom grundskolans ramar. Tidemans m.fl. (2004) intervjuer med föräldrar till elever som har skrivits in i särskolan visade att flera skolledare pressade föräldrarna att godkänna inskrivningen.

2.6 Elevers uppfattningar

Armstrong (1995) påpekar att elevernas perspektiv är ett relativt outforskat område. Under 1980-1990 talet fanns det lite intresse från forskarvärlden, om vad eleverna har att säga om sin upplevda skoltid. Orsakerna är varierande och komplexa. Att få tillgång till elevernas uppfattningar och vidga perspektivet vid bedömning av särskilt stöd, är en helt ny uppgift för de professionella. Dessa svårigheter begränsar sig inte enbart till specialpedagogikens område utan berör även ett vidare spektra av vuxen - elev interaktioner. Det krävs kunskaper om kommunikation med elever och förståelse för själva meningen som är inbäddad i deras språk och beteende. Det behövs även

insikt i den naturliga interaktionen mellan vuxna och elever. Tills helt nyligen har uppmärksamheten riktats mot elevernas begränsning i processen om att fastställa behovet om särskilt stöd. Det finns argument hur viktigt det är att belysa deras unika perspektiv och att eleverna ges möjlighet att tolka sin egen verklighet. Historiskt sett har eleverna blivit fråntagna rätten att uttrycka sin röst om behov av särskilt stöd, och setts som föräldrarnas egendom.

I utvecklingen av dagens samhälle är utbildning och omsorg för eleven en central del, men ändå tillfrågas elever sällan om vad de själva vill med sin framtid och hur de upplever nuet. Den här nonchalansen är inte enbart begränsad till politiker och skapare av riktlinjer, utan gäller även utbildningsforskare. Orsaken till det här är att de anser att elever saknar röst och betraktar dem som passiva. Man antyder att eleven är maktlös och inte förmår att påverka förändringar i utbildningen och de sociala processer som det deltar i. Alla elever har en målsman men det betyder inte att eleven kan uttrycka sina upplevda känslor (Armstrong, 1995).

I Emanuelssons (1977) undersökning kring skolsvårigheter intervjuas elever, som säger att de aldrig fått uppgifter som var möjliga att lyckas med. Den kunskap som är grundläggande i skolan, har de vant sig vid att inte äga och inte kunna tillägna sig.

I en av Skolverkets (2006) undersökningar kan man läsa att elever i behov av särskilt stöd upplevde sin grundskoletid varierande. En dominerande del av eleverna upplevde ett misslyckande där de emellanåt lägger skulden på skolan men även på sig själva. Men många har en insikt om att skolan inte har kunnat tillgodose deras behov så som de själva hade velat. För en del elever var grundskolan positiv, och speciellt vissa lärare som hade en förståelse samt kunskap för deras individuella behov. Att bli avskild till en särskild undervisningsgrupp upplevs olika av olika individer. En del upplevde det som positiv tid med en lugn miljö och tid för hjälp av kunniga lärare. Det gavs utrymme för koncentration och möjlighet till lärande. Men av andra upplevdes det som en stökig och otrygg tid, speciellt i senare grundskoleår.

Sammanfattningsvis har Skolverket (2006) sett att många elever var missnöjda med hur grundskolan bemött dem. Eleverna hade flera reella uppslag om hur grundskolan kunde ha handlat istället för att exkludera dem från klassen. Genom skolans benämning som "långsamma" eller "lata" har eleverna blivit mobbade, eftersom de andra eleverna känt det rättmätigt att hålla fast vid annorlundaskapet. En bra lärare ska lyssna, ta reda på vad eleverna kan och behöver samt ge dem det stöd som de behöver, men många följer inte detta. Det kan leda till irritation och hopplöshet hos eleverna, vilket frambringar ett beteende som gör att de blir avskilda från den ordinarie undervisningen. Även om det är självmant att börja i en särskild undervisningsgrupp är många positiva till besöket. Då skolan inte har något annat att föreslå är det många som är kvar under hela sin skoltid. Undersökningen visar att grund -skolans tidigare år har mycket att lära av hur gymnasiet och speciellt hur det individuella programmet möter elevernas behov. Eleverna har en större medverkan i sin egen skolsituation, lärarna uppvisar större kunskap samt förståelse i det individuella programmet. Där utgår skolan ifrån elevernas förutsättningar, studietakten är lugnare och lärarna ägnar mer tid åt eleverna. Skolverket fastställer att många elever upplevde den särskilda undervisnings -gruppen som en nödlösning och de kände sig ofta utanför de sysselsättningar som de andra eleverna deltog i.

Även Tideman m.fl. (2004) intervjuade elever som fick frågor om sin skolgång och upplevda stödundervisning. Många elever ansåg att deras skolstarter var bra, men svårigheterna kom i samband med stigande årskurser. Matematik och svenska är de ämnen som elever ofta får stödundervisning i, men flera elever vet inte vem som har tagit initiativet till de special - pedagogiska insatserna. Många elever tyckte det var positivt att få stödundervisning i den "lilla gruppen" och få arbeta i sin takt. De betonar hur viktigt det var för dem att få möjlighet till mer lugn och ro runt omkring sig. Men även hur positivt det var för dem att veta de kunde få stöd när

de behövde, utan att andra elever väntade på lärarens hjälp. Trots att det är mycket nöjda med undervisningen i den "lilla gruppen" vill de dock tillhöra den stora klassen. De önskade att klasserna kunde vara lite mindre så att läraren hann med alla elever. Även Armstrong (1995) gjorde en undersökning där det ingick 47 elever som fick ge sina perspektiv på bedömning om särskilt stöd. De var bland annat placerade i en stödgrupp på den "vanliga skolan" och en internatskola som var specialiserad mot emotionella och beteendeproblem. Många av eleverna hade varit i den nya placeringen under två år och längre. Som i Tidemans m.fl. (2004) undersökning visste inte dessa elever om varför de hade blivit placerade där, dock tror många att deras beteende var orsaken till det. I flera av dessa fall var det i stor omfattning sammandrabbningar med lärare och rektorer än problem i hemmet. Alla elever i undersökningen tror att en stor anledning till den nya placeringen var, att de hade personliga strider med elever och lärare. En mängd av eleverna ser att grunden till deras svårigheter ligger i skolan och inte i deras familj. Elevers problem i skolan kan skapa en större press på familjen än tidigare och det är de medvetna om. Författarna säger att det behövs mer ingående information om varför eleverna upplever det så (a.a.).

Många av eleverna i Armstrongs undersökning var ovetande om hur besluten om en placering för särskilt stöd gick till (Armstrong, 1995). Flera av dem minns att de fick träffa en psykolog, men varför visste de inte. En orsak till detta kan vara att de professionella struntade i att informera eleverna om hur bedömningen går till och involvera dem i beslutsprocessen. Alla eleverna klagade på dålig information om hur bedömning till placering för särskilt stöd fungerar. Deras åsikter lyftes inte fram och de kände sig då maktlösa i beslutsprocessen. En elev fick frågan om vad han tyckte om sin stödundervisning av en psykolog, men han visste inte vad han skulle säga. De saknar reella möjligheter att förklara sina känslor och behov, men även makt att skapa tillfällen för sådana förklaringar. Mellan stödgruppen och den "vanliga" skolan fanns det en skillnad som de yngre eleverna var medvetna om. Lärarna hjälpte dem mer och de valde en mer anpassad svårighetsgrad på skolarbetet för dem, ansåg alla eleverna. Flera fann sig ha varit i en ond cirkel, där deras dåliga beteende och inlärningssvårigheter, gav upphov till nonchalans eller hämnd ifrån lärarna. Men nu var flertalet positiva till den nya placeringen och menade att det hade blivit förbättringar i utbildningen. Alla elever tyckte att de hade fått en ny chans när de fick börja på internatskolan och lämna sina gamla skol-problem. Men alla var inte lika glada, i två fall betraktade de sig själva som "problembarn" och det var deras "straff" att få en ny placering. Många elever kände att det var snarare lärarnas och föräldrarnas behov än deras egna som styrde bedömningen om särskilt stöd. Väl där ville många tillbaka till sin gamla klass eftersom de fick en stämpel som "efterblivna" och alltför låga krav på ämneskunskaper i den nya gruppen (a.a.). En elev från Emanuelssons (1977) undersökning uttrycker att det blir svårare att få jobb om man har fått stöd -undervisning. Ofta är eleverna medvetna om att de är annorlunda gentemot sina klasskamrater. Emanuelsson funderar över hur mycket skolan påverkar individens liv genom den betoning av olikheter och särbehandling som pågår under skoltiden. Han menar på att skolan måste frambringa en miljö där olikheterna inte är en svårighet, utan ses som en resurs som utökar samhörigheten. Pedagogerna måste ha förtroende för varje elevs motivation till kunskap och lust att lära sig.

Berglunds (1998) undersökning av 9367 elever i skolår 3 och skolår 6 är indelad i fyra undergrupper: elever som erhållit stöd i särskilda undervisningsgrupper, de som har erhållit stöd i klassrummet, de som har erhållit stöd både i särskild undervisningsgrupp och i klassrummet samt de som inte fått någon specialpedagogisk insats. Resultatet visade att de elever som var en del av de specialpedagogiska resurserna hade en lägre självvärdering än de som var utan. De ämnen som ingick var matematik, svenska, bild, gymnastik och själva vistelsen i skolan. Att berätta och förklara för sina klasskamrater var det som givit mest negativa upplevelser hos eleverna. Men den här elevgruppen höjer sin självvärdering när de kommer till skolår 6 och särskilt den språkliga faktorn hos flickor. När författaren skriver om självvärdering menar han elevernas uppfattning

om hur de själva presterar i de tidigare nämnda ämnen. Men även förmågan att samarbeta, förstå förklaringar ifrån läraren samt om de själva betraktar sig som duktiga i skolan. Man kan alltså säga att detta ingår i elevernas självuppfattning i relation till skolans miljö. Om man går vidare till den psykosociala miljön är de elever som får undervisning i särskilda grupper och stöd i klassrummet visar sig mer rädda, visar hopplöshet och sämre föräldrakontakt. De flickor som får specialpedagogiskt stöd under flera år känner i skolår 6 att skolan är så meningslös att de vill sluta. De elever som har mer negativa upplevelser av den psykosociala miljön ingår även i mer genomgripande specialpedagogiska insatser. De första åren i grundskolan är väsentliga för alla grupper då den grundlägger en slags uppfattning hos eleven om hur skolan är. Matematik är ett av skolans ämnen, och upplevs som en större svårighet hos dem med specialpedagogiskt stöd än de som är utan (a.a.). Berglund (1998) förklarar den låga självvärderingen hos elever med specialpedagogiskt stöd med jämförelse med hur det är i den ordinarie klassen. Misslyckanden kan lägga grunden till den negativa självvärderingen. Han menar att det inte endast beror på att de får annat stöd och att det kan ibland innebära segregation. Hela deras livssituation är mer sammansatt och detta blir tydligt i skolan med dess krav.

2.7 Specialpedagogik och pedagoger

Persson (1997) skriver hur svårt det är att precisera en allmän definition om vad special - pedagogik eller specialpedagogiska behov är för något. Men det kan uttryckas som att dess tillämpning används när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Den är ett tvärvetenskapligt område med teorier från psykologi, sociologi och medicin. Men även politisk-normativ då den handlar om hur samhället vill lösa hur människor med avvikelser ska ha det nu och i framtiden. Själva begreppet specialpedagogik framstår ibland som en slags segregering, avvikelse och delning, alltså negativt laddat. Det borde som alternativ förklaras som en inkluderande undervisning. Persson går vidare och säger att klasslärare utnyttjar specialpedagogerna eftersom de vet att de kan "skicka" bort de problematiska eleverna till experterna. Författaren har intervjuat 80 stycken rektorer och pedagoger, varav deras svar delats upp i tre kategorier. När de diskuterar om vad specialpedagogik är säger 81 % att det är svårigheter hos eleven mot de sätter in insatser och behandling. Det är eleven som är bärare och orsak av problemet. 24 % anser att även arbetssättet, organisationen eller miljö spelar en viktig roll för elevers svårigheter i skolan. Av de 80 informanterna var det elva som ansåg att elevens eget val var centralt för vilka som skulle få specialpedagogiskt stöd. Företrädesvis skedde detta under högstadiet då specialpedagogen uppfattades som en trygg person med en uppmuntrande roll. De ämnen som elever mest behöver specialpedagogiskt stöd i är svenska, matematik men även för att komma ikapp sina klasskamrater. Det senaste är vanligast under mellanstadiet (a.a.).

Börjesson (1997) lyfter fram vad specialpedagogiken står inför. Nämligen att special - pedagogiken riktar sig till elever som är avvikande men samtidigt betonar att dessa barn i grundläggande avseenden är lika andra barn och därför bör behandlas lika. Samt att special - pedagogikens speciella metoder i grunden bör bygga på samma principer som andra inlärningssätt.

Tideman m.fl. (2004) har gjort olika fallstudier på fem olika skolor i Stockholmstrakten. De har intervjuat elever, pedagoger, föräldrar, specialpedagoger, skolledning och politiker. Frågorna har handlat om elever i behov av särskilt stöd. En av specialpedagogerna betonade vikten av att eleverna får stöd tidigt. Stödet måste sättas in snabbt därför att ibland tar det för lång tid innan det händer något. En av klasslärarna tyckte att specialpedagogen undervisar för litet. Att en elev endast får 40 minuter i veckan är bara en "droppe i havet". Hon ansåg att det borde finnas verkstäder dit eleverna fick infinna sig under en period och där specialpedagogen skulle vara till hjälp. Hon tyckte att specialpedagogen arbetar med för mycket administrativa uppgifter. Många av specialpedagogerna berättar om att dålig ekonomi och brister på personal utgör ett stort hinder för utveckling mot "en skola för alla". De få resurser som finns räcker inte till alla som är i behov

av särskilt stöd. De berättar att antalet ”gråzonbarn” ökar vilket medför att inte alla får den hjälp de är i behov av. De tyckte att antalet elever som är i behov av särskilt stöd har ökat jämfört med för några år sedan. Många klasser idag är för stora vilket medför att det är svårt att skapa en optimal läromiljö. Det finns elever som inte klarar av stora klasser och kräver uppmärksamhet på ett sätt som är störande för gruppen. Dessa elever hamnar oftast ”i den lilla gruppen”. Några av specialpedagogerna uttryckte att de hade velat veta mera om vad som ”händer” i klassrummet, men menar ändå att specialundervisningen är mera effektiv när den genomförs i ett annat rum (a.a.).

Det är utifrån den normala undervisningen som det bestäms hur mycket avvikande eleverna får vara och ändå förväntas ta åt sig det som ska läras. Men om elever ska skiljas från sina ordinarie klasser bör det finnas två större orsaker till det enligt Emanuelsson (1977). Den ena är att eleven gynnas av åtgärden och ges bästa rimliga stöd för att kunna komma tillbaka. Det andra är att den ordinarie undervisningen inte ska distraheras av den enskilda individen. Vilket inte uttrycks lika ofta som den första anledningen och inte är lika officiellt men dock reellt (a.a.). Även Ahlberg (1999) skriver om att det har skapats särskild undervisnings grupper för att hjälpa den enskilda eleven eller pedagoger som anser sig ha för lite kompetens för att ge det stöd som behövs. Det bästa är att skapa möjligheter så att alla elever uppnår läroplanens mål och får en hög kvalitet i undervisningen. Vilka elever i behov av särskilt stöd separeras och genom det skapas mer likformiga grupper (a.a.). Ahlberg (1999) säger som Emanuelsson (1977) att specialpedagogiska åtgärder inte enbart är för individen utan för andras prestationer. Vissa elever ger en negativ effekt på övriga elever genom att vistas i klassrummet. För att beskydda elevers insatser och ge en hög kvalitet i undervisningen, legitimeras en elevs avskiljning.

2.8 Åtgärder för stöd till elever

PISA, Programme for International Student Assessment, genomförde 2004 en undersökning som visade att högpresterande elever har blivit duktigare medan lågpresterande elever blivit sämre sedan förra mätningen 2000 (Haug, m.fl. 2006). Det visade sig att elevernas socioekonomiska bakgrund spelar en stor roll för deras resultat. Även Skolverkets resultat i nationella utvärdering hösten 2004 visade på försämrade resultat. Skolverket framhåller tre faktorer som spelar en stor roll i resultatet. Det vill säga besparingarna under 1990-talet, fler obehöriga pedagoger än tidigare och den alltmer individualiserade undervisningen. Den borgerliga oppositionens talesmän krävde omgående hårdare krav i skolan. De efterfrågade tidigare betyg, fler prov och en kriskommission till skolan. Dåvarande skolministern Ibrahim Baylan tvingades att tillmötesgå en del av kraven och att öka en satsning på nationella prov. Det är svårt att se att fler prov skulle vara lösningen på skolans problem. Helt klart är att de elever som har de sämsta förutsättningarna för studier, är de som kommer att bli än mer utsatta av en ökad provverksamhet (Haug m.fl., 2006).

I början av 2000-talet genomförde Skolverket en undersökning där omfattningen och inriktningen av grundskolans specialpedagogiska verksamhet var i fokus. I denna undersökning ingick drygt 1000 svenska grundskolor och resultaten visade att 17 procent av eleverna fick stöd, medan 21 procent bedömdes vara i behov av särskilt stöd. Det innebär att var femte elev bland dem som ansågs ha så stora svårigheter att de skulle behöva extra hjälp, inte fick det. I skolor med hög andel elever med annan bakgrund än svensk är det vanligare att elever får särskilt stöd. Samtidigt är man mindre nöjd med tillgången på stödresurser. Detta får tolkas som att behovet av särskilda stödåtgärden i dessa skolor är betydligt större än omfattningen av de faktiska insatserna (Haug m.fl., 2006).

Sedan början av 1990-talet har det varit obligatoriskt att upprätta så kallade åtgärdsprogram för de elever i grundskolan som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Redan 1974 bestämdes det att skolan skulle använda begreppet åtgärdsprogram. För att markera att det inte bara handlade om att komma tillrätta med individuella svårigheter, utan att det också kunde handla om individens omgivning. Efterhand har emellertid just ordet åtgärd ifrågasatts, då det enligt många för tanken till åtgärdande och inte förebyggande arbete. Det var först 1995 som kravet på att åtgärdsprogram skulle upprättas för elever i behov av särskilt stöd skrevs in i grundskoleförordningen. Sedan 2001 finns krav på att åtgärdsprogram ska upprättas för alla elever i alla skolformer, utom förskoleklassen och vuxenutbildning (Haug m.fl., 2006).

I grundskoleförordningen (Skolverket, 2006) kapitel fem kan man läsa:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas. (a.a:205).

Detta innebär att alla elever i behov av särskilt stöd ska få rätt till åtgärdsprogram. Skolhuvudmännen har ansvar för att skolans styrdokument konkretiseras så att alla elever ges de optimala möjligheterna att lyckas utifrån sina egna förutsättningar. Skolan har därmed ansvar att eleverna får en individuellt anpassad undervisning och att deras utvecklings följs upp under hela deras skoltid. Genom att eleverna själva är delaktiga, tar ansvar för sin egen utvecklingsplan stärks elevinflytandet och en målsättning bör vara att eleven i slutet av grundskolan och i gymnasieskolan är huvudansvariga för sin utvecklingsplan (Persson, 2001).

I en undersökning av Skolverket (2003) kunde man konstatera att åtgärdsprogram numera har blivit ett naturligt hjälpmedel i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. De mål och åtgärden som anges i åtgärdsprogram syftar antingen till att eleven ska få en så god skolgång som möjligt eller till att skolans verksamhet ska fungera smidigt och friktionsfritt. I samband med att individuella åtgärder upprättas för eleven, blir förutom eleven själv ofta föräldrarna, klassläraren och skolledningen involverade. De åtgärder som planeras för eleven stannar oftast på individplanet och specialpedagogen ger sällan uttryck för att åtgärdsprogrammet ska innehålla förslag på förändringar i klassen eller skolan (Persson, 2001). Haug m.fl. (2006) menar att ofta stannar beskrivning och analys på individnivå för att skolpersonalen saknar en tradition att granska varandra. Det krävs dock mod att ifrågasätta sina kollegors arbete. Åtgärdsprogram kan fungera som ett instrument för planering och genomförande av special -pedagogiska insatser. Men hela innehållet i de särskilda åtgärdsprogrammen uppfattas dock inte som väl genomarbetat. En studie visar att användandet av åtgärdsprogram tenderar att bli allt vanligare i grundskolan, trots att var fjärde elev som får särskilt stöd saknar ett åtgärds -program. Det har visat sig i studien att användningen av åtgärdsprogram för planering, utvärdering, och uppföljning ännu inte riktigt fått genombrott i skolorna. Ett alternativ till åtgärdsprogram kan vara de individuella utvecklingsplanerna som ska finnas till alla elever.

2.9 Skolutvecklingsmöjligheter

Skolan syftar till en fostran och utveckling till goda samhällsmedborgare. Det är viktigt att lära sig av varandra oavsett bakgrund. Det är också viktigt att redan i tidig ålder visa eleven det positiva i

gemenskap mellan människor från olika bakgrundsmiljöer. Det leder vidare till välfungerande individer med en fortsatt positiv utveckling i ett livslångt perspektiv. Men den allra väsentligaste nivån är relationen mellan lärare och elever. Det är ju där själva problemet upplevs och där man kan göra något åt det. Det är viktigt att lärare får möjlighet att diskutera och ges frihet till att testa olika infallsvinklar i sin undervisning (Emanuelsson, 1977).

Ahlström m.fl. (1986) vill skapa en sådan skolmiljö genom att inte kräva att varje elev ska ge samma resultat i varje skolämne och bedöma det i samma betygsmall, utan istället utgå från individens förutsättningar. I många fall kan det ses att en elev i förskoleålder är kunskaps - törstig på allt i sin omgivning, men när de kommer till skolan så försvinner det. I utvecklings - psykologin finns det inget som säger att den törsten upphör vid sju års ålder. Här har skolan en oerhört väsentlig roll att fånga upp den motivationen och använda den i olika situationer i skolans miljö. Ahlström, m.fl. ger några riktlinjer om hur man kan utarbeta en bättre fungerande skolmiljö. Individens egenskaper kan ses som tillgång inte svårigheter och genom det kan samhörigheten bli rikare även om inte alla är lika. Utgångspunkten i skolan är individernas behov, intressen och tillgångar. Därifrån bestäms vad som ska ske i arbetet och det ger en breddad allmänorientering för gruppen.

Det sociokulturella perspektivet har på senare år fått ett brett genomslag. Det sociokulturella lärandet har med relationer att göra. Lärandet sker genom samspel och kommunikation. Det gäller att skapa miljöer där eleven känner sig accepterad och att på ett positivt sätt forma den lärandes identitet. Bland annat genom att eleven känner sig uppskattad både den som kan något och som någon som kan betyda något för andra. Genom att delta i grupp och bli uppskattad där ökar motivationen för fortsatt lärande. Det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelser av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktigt i de grupper man ingår i (Dysthe, 2003).

På 1980- 1990-talet blev den ryske pedagogen Lev Vygotskijs teorier mer efterfrågade vilket medförde att många forskare blev intresserade av klassrummet. Där skedde lärandet genom social samverkan och där blev eleverna delaktiga i den kultur som anses värdefull. Skolan är en plats där den gemensamma kulturen överförs till nästa generation. Pedagogerna har den kunskap som eleverna saknar och tillsammans med eleverna arbetar de med olika problem –områden. Det leder vidare till att pedagogen stöttar elevernas arbete som är inriktat mot den närmaste utvecklingszonen. Vygotsky säger att innan vi lär oss måste vi först ha ett utvecklingsområde. Det är ett område av kunskap som vi är nära att erövra. Vi förstår det nästan men inte riktigt. Vi kan klara av att lösa uppgifter i detta kunskapsområde ifall vi får ledtrådar eller tillsammans med en mer kunnig jämlike. För att kunna lära sig, eller någon annan, något nytt måste den närmaste utvecklingszonen hittas. Den går sedan att erövra (Dysthe, 2003).

Dysthe skriver att:

[...] det sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärandet men lägger den största delen på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer (a.a :41).

Att kunna och delta ligger i den sociokulturella inlärningsteorin. Men det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som eleven får del av kunskaper och färdigheter. Språket och kommunikationen är inte bara ett medel för lärandet utan själva grundvillkoret för att lärandet och tänkandet ska kunna ske. För Vygotskij utgör den sociala samverkan själva utgångspunkten för lärande och utveckling, inte bara ramen runt individuella processer. Vygotskij understryker dessutom att den sociala samverkan innebär social aktivitet och kulturella handlingsmönster som är historiskt betingade, som ligger till grund för bildandet av det

individuella medvetandet. Han sammanfattar teorierna om förhållandet mellan utveckling och lärande i tre huvudteser. Den första är att utveckling kommer före lärande. Han menar att det inte är någon mening i att undervisa en elev som inte är mogen att ta till sig undervisningen. Den andra är att lärande och utveckling är simultana och sammanfallande processer och den tredje tesen är att lärande och utveckling är inbördes olika processer som hänger samman och inverkar på varandra. Han menar att lärande medför utveckling och att utvecklingsprocesser skulle vara omöjliga utan lärande. Utveckling och lärande är alltså inte identiska processer utan är sammanvävda på ett komplext sätt ända från födseln (Dysthe, 2003).

2.10 Sammanfattning

Gemensamt för Berglund (1998), Emanuelsson (1977) samt Skolverket (2006) är att de påvisar att de flesta elever inte upplevt sin stödundervisning som positiv. De har diskuterat hur självförtroendet, låg kunskapsnivå och en segregerande känsla har uppkommit av stödundervisning. De menar på att stödundervisningen inte alltid är det bästa för eleven men att det finns undantag, exempelvis de elever som mår bra av att lämna den ordinarie undervisningen.

Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) hade målet att de elever som är i behov av särskilt stöd skulle integreras i den ordinarie undervisningen. Där togs upp att alla elever är olika och att skolan ska arbeta för att behålla elevers olikheter, men samtidigt säger integreringsbegreppet att eleverna ska anpassa sig efter skolmiljön. När Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) kom gick man ifrån integrering till inkluderingsbegreppet där skolan ska utgå från att alla elever ska vara i den ordinarie undervisningen från början. I dagens skola används åtgärdsprogram som ska gynna elever i behov av särskilt stöd så att de får den hjälp efter sina förutsättningar. Men samtidigt säger Haug m.fl. (2006) och Persson (2001) att ofta är åtgärdsprogrammen individriktade medan de vill att det även ska vara på grupp- och organisationsnivå. Författarna (a.a.) konstaterar att då som nu är problemen ofta individriktade istället för att granska hur undervisningen och skolmiljön kan underlätta för elevens inläring. De vill att skolan ska undersöka sin egen organisation och ta mer ansvar för att elever ska få bästa möjliga skolgång.

3. Resultat

Vi kommer att presentera vårt resultat utifrån våra informanter som vi benämner Emma, Linda, Karin, Sofia och Stina. Vi har delat in resultatet under olika underrubriker där vi sammanställer informanternas svar. Vi kommer att avsluta med en sammanfattning.

3.1 Orsaker till och upplevelser av stödundervisning

Karin fick stödundervisning i svenska efter det att hon genomgått ett stavningstest. Skolan ansåg att hon inte följde undervisningen i samma takt som hennes klasskamrater. Eftersom hennes resultat på stavningstestet inte uppnådde skolans krav, placerades hon i en särskild undervisningsgrupp. Hon säger att:

Skolan la problemet hos mig eftersom jag inte hängde med och att jag avvek ifrån. normen. (Karin)

Även Stina fick göra ett stavningstest i svenska. Hon hade ett synfel som skolan inte hade upptäckt, vilket gjorde att bokstäverna ”hoppade” för henne. På grund av detta stavade Stina inte alla ord rätt och följden blev stödundervisning. I skolår 3 upptäcktes synfelet och det medförde att hon inte behövde stödundervisning längre. Att Linda fick stödundervisning berodde på hennes kunskapsnivå och på att resultaten på matematikproven inte var desamma som tidigare. Emma fick hjälp av en talpedagog för att utveckla svenska språket då hon tidigare levte i ett annat nordiskt land.

Sofia fick stödundervisning i svenska under låg- och högstadiet. Under lågstadiet fick hon hjälp av en stödlärare där hon fick skriva av texter från ABC-böcker. Vid varje tillfälle fick hon arbeta med en text som hon sedan fick läsa upp, och till nästa tillfälle hade hon en ny bokstav i läxa. När hon hade arbetat klart med ABC-böckerna fick hon skriva av verser men hon anser inte att det gav mer kunskap. Skolan förstod att det var något problem men tog aldrig reda på de bakomliggande orsakerna. Hon säger:

Jag var bara den besvärliga tjejen som inte kunde fatta någonting. (Sofia)

Tillsammans med sin mamma tog hon reda på orsakerna, till att det hade sett ut som det gjorde under hennes skolgång. De sade då att hon hade ojämn begåvning, men hon själv säger:

Jag tror det handlade om koncentrationsproblem. (Sofia)

Under mellanstadiet tillbringade hon lektionerna med att sitta och klippa samt måla olika figurer. Detta gjorde hon som hjälp för sig själv och blev då påmind av vad läraren hade sagt när hon såg tillbaka på sina figurer. Men detta accepterade inte klassläraren och lät henne gå från klassrummet till ett annat rum där hon, samt två andra elever fick sitta och tillbringa tiden med att måla. Detta gjorde att hon kände sig besvärlig i klassrummet. Hon vågade inte räkna upp handen och fråga vad som hade sagts då hon kände en irritation från klasskamraterna. Pedagogen ville då sätta Sofia i skolår 4 då hon gick i skolår 6, detta gick inte Sofia och hennes föräldrar med på, vilket orsakade att Sofia blev avstängd från skolan i en vecka. Det var först i högstadiet då Sofia själv hade bett om att få hjälp som pedagogerna uppmärksammade att det var nått som inte stämde.

Sofia berättar:

Jag hade väldigt svårt att hänga med på lektionerna när läraren stod framme och pratade och gjorde anteckningar på tavlan, samtidigt ska man skriva ner anteckningar till sig själv. Då tappade jag

fokus på vad jag skulle göra, vilket lärarna reagerade på och blev arg på mig. (Sofia)

Hon kände att hon fick stämpeln som den bråkiga tjejen som inte klarade av att vara på lektionerna. Hon fick då stödundervisning av en kvinna som inte hade någon special -pedagogisk utbildning. Hon fick Sofia att känna sig trygg men lade endast fokus på hennes läsning och att den skulle utvecklas, men Sofia kände att hon kunde läsa. Hon kände att hjälpen var meningslös. De tillbringade lektionerna med att pedagogen satt och läste högt ur boken Greven av Monte Cristo medan eleverna fick varsin bok och läsa med, tysta för sig själva. Under vissa lektioner fick de se på film och på fredagar fick de äta godis. Hon känner att skolan verkligen lade problemet hos henne och att de inte gav henne den hjälp hon kände hon behövde. Sofia säger:

Det var ju jag som blev avstängd från skolan. (Sofia)

Det var blandade åsikter om att få stödundervisning eller få hjälp i sin ordinarie undervisning. Sofia tyckte det var lugnt och skönt att få lämna klassrummet och komma ifrån, men samtidigt anser hon att det mest idealiska vore att få vara kvar i klassrummet med rätt stöd från läraren och att få arbeta i sin egen takt.

Karin diskuterade om hur de hade behandlat hennes svårigheter i sin klass. Hon ansåg att hon behövde hjälp, men i den särskilda undervisningsgruppen ansåg hon att pedagogen mest sa självklara saker. Hon tyckte att det mestadels var "bråkiga" elever som placerades där. Hon kände sig inte hemma i den särskilda undervisningsgruppen, och kände att pedagogens arbetssätt inte tillgodosåg hennes behov. Linda var positiv till sin stödundervisning då hon ansåg att hon inte skulle klara av matematiken på gymnasiet utan den hjälpen. Hon säger:

Jag skulle ha tappat intresset om jag hade fått vara kvar i min ordinarie undervisning. (Linda)

Emma som fick stöd av en talpedagog ansåg att hon skulle bli retad av sina klasskamrater om hon hade varit kvar i klassen. Därför att stödet innebar olika ljud – och talövningar. Medan Stina ansåg att hennes stödundervisning bara var negativ. Hon säger:

Man hade en känsla av att inte duga under sin skolgång. (Stina)

Hon kände att det inte var någon idé att försöka sig på nya uppgifter när hon ändå inte skulle kunna fullfölja dem. Hon menar att självkänslan hade varit mycket bättre om hon hade fått vara kvar i sin ordinarie undervisning.

3.2 Tillbakablickar på individens skolgång och vuxenliv

Alla informanter fick stödundervisning under minst en termin i grundskolan. Alla gick iväg till en särskild undervisningsgrupp som bestod av två till fyra elever. De som var ansvariga för stödundervisningen hade sällan specialpedagogisk utbildning. Emma fick dock hjälp av en utbildad talpedagog. Hon kände att talpedagogen hjälpte henne med att uttrycka svenska språket korrekt då hon bröt på ett annat nordiskt språk. Även Linda anser att stödundervisningen hjälpte henne då hon senare klarade av matematikens mål på gymnasiet. Karin, Stina och Sofia kände dock att stödundervisningen inte har tillgodosett deras behov.

Sofia och Karin är positiva till att de fick stödundervisning men att själva innehållet inte gav dem rätt hjälp. De anser att de inte har lärt sig mer av att få gå i särskild undervisningsgrupp än de skulle ha gjort om de fått vara kvar i sin ordinarie undervisning. Stina var negativ till sin stödundervisning och hon anser att den inte hjälpte henne. Stina hade ett synfel som inte upptäcktes i tid och som låg till grund för stödundervisningen. När synfelet upptäcktes utvecklades hennes stavning så att hon inte längre behövde stödundervisning.

Emma pratar om hur talpedagogens hjälp har påverkat henne positivt då ett korrekt språk är en fördel i arbetslivet, men även Linda tyckte stödundervisningen var bra. De resterande informanterna berättar om hur stödundervisningen har påverkat dem negativt och känslösamt i vuxenlivet. Sofia tycker:

Att det stundtals var väldigt jobbigt då jag missade en stor del av undervisningen. (Sofia)

Hon menar att hennes allmänkunskap inte är fullbordad vilket hon märker när hon spelar allmänbildningsspel med sina vänner. Sofia känner sig idag väldigt besviken att hon aldrig fick lära sig föra anteckningar och använde dem till att studera. Hon har mycket aggressivitet inom sig ifrån sin skolgång, som hon känner att hon måste bearbeta. Men samtidigt tycker hon att hon är en stark person med många vänner, vilket gjorde att hon aldrig tog åt sig negativa kommentarer. Karin uttrycker en osäkerhet än idag när det gäller stavning. Vid grupparbeten avstår hon gärna att föra anteckningar då det känns som en börda. Hon säger att:

Fortfarande kan jag tänka, hur stavas han? Ett eller två n? Fast egentligen vet jag ju, bara att jag tror att de gödde på min osäkerhet. (Karin)

Hon menar på att skolan tillförde ytterligare en osäkerhet med att stava rätt. Linda fick stödundervisning i skolor 8 men blev även erbjuden extra stöd under gymnasiet. Hon tackade nej därför att gymnasieskolan lade problemet hos henne, vilket inte skedde under skolor 8. Det innebar att hon inte kunde läsa matematik C, vilket ledde till att hon inte var behörig till vissa program på universitetet. Stina går vidare till att hon har en förståelse för hur barn känner sig när de måste gå från sin klass och alla vet varför. Som arbetande pedagog säger hon:

Att man får tänka sig för, att man har större insikt och större förståelse i att hur barnen kan känna sig när man måste prestera något. (Stina)

Detta har påverkat hennes lärarroll positivt genom att hon funderar på om när och hur det är viktigt att kunna stava. Hon frågar sig när hon ska lotsa eleverna rätt till att stava, hon menar att eleverna själva ska komma till insikt om hur de stavar. Hon säger att:

Det sker genom att läsa mycket och att läsningen har stor betydelse att se språket och skriften. (Stina)

Hon tror att om lärarna hade gett henne anpassad litteratur, erbjudit henne att få sitta för sig själv och läsa i sin egen takt, hade stavningen kommit mer automatiskt. Hon tror att den metoden skulle ha haft stor betydelse för hennes självkänsla.

De flesta minns känslan av att få stödundervisning negativt. Stina går vidare och berättar om hur jobbigt det var att gå ifrån den ordinarie undervisningen, då alla klasskamrater visste att man inte kunde stava. Varje gång hon gick iväg kände hon sig dålig på någonting. Det var inga positiva upplevelser att gå till en särskild undervisningsgrupp då det varken var spännande eller roligt. Hon kände sig inte stolt att gå dit.

Karin hade liknande känslor inför stödundervisningen då hon tyckte att det bara var ”korkade personer” där och hon inte ansåg sig själv som en av dem. När hon skulle gå till stödundervisningen fick hon gå under påbörjad lektion, vilket gjorde att alla klasskamrater såg henne passera dörren till rummet där stödundervisningen skedde.

Den kallades för ”Cp-dörren” vilket gjorde att man fick känslan av att vara utpekad. (Karin)

Sofia upplevde samma känsla att vara utpekad.

Rummet som alla kallade "OBS- rummet" låg precis vid klassrummet. (Sofia)

Under pågående stödundervisning stod hennes klasskamrater utanför vilket gjorde henne mer okoncentrerad, även om persiennerna var fördragna. Hon tyckte att det kändes meningslöst att vara där, kände sig utsatt och till följd av detta mådde hon dåligt.

Jag kände mig själv "IQ-befriad" men upplevde aldrig att mina klasskamrater såg mig som dum. (Sofia)

3.3 Elevers åsikter om beslut om stödundervisning

Emma kände sig väldigt speciell fast på ett annorlunda sätt. Hon tror att hennes mamma spelade en stor roll i förklaringen om varför hon fick stödundervisning. Hon sa att på grund av att hennes första levnadsår var i ett annat nordiskt land, gjorde det att hon inte pratade lika bra svenska som de andra eleverna. Linda deltog själv i beslutet att få stödundervisning vilket gjorde att hon upplevde det positivt.

Besluten om att få stödundervisning har skett på olika sätt. Vissa upplevde att besluten togs utan varken deras eller föräldrarnas medverkan. Både Stina, Karin och Sofia fick stödundervisning under lågstadiet och det beslutades utan deras samtycke. Stina säger:

Varken jag eller mina föräldrar fick säga något om det. (Stina)

Sofia berättar att:

Skolan tog det på eget initiativ, när jag gick i skolår2 och skolår3. (Sofia)

Men när Sofia uppnådde högstadiet bad hon själv skolan att få stödundervisning. De lyssnade på henne och gav henne stödundervisning men inte den hjälp som hon själv hade hoppats på. När Linda gick på högstadiet blev hon erbjuden stödundervisning i matematik och hon tackade ja. På grund av Emmas utlandsvistelse bad hennes föräldrar att få stödundervisning i svenska språket. Skolan tillgodosåg deras önskan och hon fick stöd av en talpedagog.

3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis framkommer det att de som var med och påverkade sin stödundervisning upplevde den särskilda undervisningsgruppen som positiv.

Emma och Linda upplevde att problemet inte låg hos dem då skolan såg till att de inte kände sig utsatta. De andra tre informanterna upplevde sin stödundervisning som negativ. Det som de har gemensamt är att alla tre upplevde att skolan lade problemet hos dem och såg sig själva utpekade. Men även Linda upplevde detta under sin senare skolgång vilket avgjorde att hon själv valde att avstå från stödundervisningen.

Den utpekade känslan beror på att de blev avskilda från sin ordinarie undervisning. De var alla hos en särskild undervisningsgrupp där oftast stödläraren inte hade någon specialpedagogisk utbildning. Det ledde till att de själva inte upplevde att de fick någon tillräcklig kunskap. Att ha fått stödundervisning under sin skolgång har påverkat dem mestadels negativt men även positivt i deras vuxenliv.

Sofia, Karin och Stina var de som upplevde sin stödundervisning negativ då det har påverkat dem med osäkerhet och känsla på brist om allmän kunskap. Stina lade stor tyngd på att stödundervisningen påverkade självkänslan på ett negativt sätt. Emma har positiva känslor inför sin talpedagogiska hjälp då det har underlättat i hennes arbetsliv.

4. Analys

Vi kommer att analysera vårt resultat med hjälp av styrdokument, forskningen i litteraturgenomgången samt informanternas uttalande.

4.1 Orsaker till och upplevelser av stödundervisning

Skolan ansåg inte att Karin och Stina följde undervisningen i samma takt som deras klasskamrater. De fick genomgå olika kunskapstester och när de inte uppnådde skolans krav på testerna, placerades de i särskilda undervisningsgrupper. Emanuelsson (2004) diskuterar om att de "svaga" eleverna ofta får hjälp utanför den ordinarie undervisningen. Den ordinarie undervisningen anser inte ha möjlighet att kunna stimulera de behov eleven kräver. Men även att de elever som skapar problem i klassen kan distrahera de andra klasskamraterna vilket relaterar till stöd i en särskild undervisningsgrupp. I vår undersökning kan vi se exempel på det, när Sofia berättar om upplevelser att få stämpeln som den "bråkiga" eleven som inte klarade av att vara på lektionerna. Hon fick gå till en särskild undervisningsgrupp där ansvaret var hos en kvinna som inte hade specialpedagogiskutbildning. Även Skolverkets (2006) lägesbedömning visar att elever ibland lägger skulden på skolans arbetssätt men även på sig själva. Vår undersökning pekar på när svårigheterna förklaras bero på andra orsaker än elevens egenskaper upplevs stödundervisningen som positiv. Exempelvis Stina vars problem visade sig vara ett synfel och Emma där svårigheten bestod i att hon tillbringat sin barndom i ett annat land. När problemet förläggs enbart på individnivå, som hos Sofia ovan, upplevs stödundervisningen som negativ.

Vidare kan vi se att Emanuelsson (1977) förklarar att när skolorganisationen anser det är eleven som bär problemet letar de efter egenskaper som en förklaring, för att därefter anpassa eleven in i klassrummet. Men ser skolorganisationen att problematiken finns i miljön, bör en utvärdering och en ombildning av skolmiljön initieras så att det inte kan inträffa igen. Det som var gemensamt för våra informanter var deras upplevelse att skolan ansåg problematiken var på individnivå. I Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) står det att:

Skolan skall söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Den måste därför utforma ett innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att det smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet. (a.a:52)

Det innebär att om det i skolan fanns undervisningssvårigheter, skulle skolans arbetssätt först undersökas för en förändring så att de skulle kunna lösa problematiken. När Sofia och Karin berättar om att de fick arbeta med det de redan kan, se på film och äta godis under stöd - undervisningen kan man undra om skolan har gjort det de är skyldiga till enligt citatet ovan. Kadesjö (2001) skriver senare om hur de elever som lämnar sin ordinarie undervisning till en särskild undervisning, ofta bara få repetera basfärdigheterna på ett osammanhängande sätt, kan man även där ställa sig frågan om det har skett någon utveckling i skolan gällande om problemet är på individ - eller organisationsnivå. Författaren går vidare med att ofta har pedagogerna inte någon kunskap om elevernas svårigheter och stödundervisningen är oftast avskild ifrån elevers inläring i övrigt.

Emanuelsson (2004) säger att alla elever har rätt till en hel och full delaktighet. Eftersom alla är lika värda kan heller ingen uteslutas eller avskiljas. I undersökningen framkommer det att Sofias skola ville sätta henne i år 4 då hon gick i år 6, vilket inte Sofia och hennes föräldrar godkände. Detta orsakade att hon blev avstängd från skolan i en vecka. När skolan vill avskilja en elev från dess ordinarie klass så undgår man ett inkluderande perspektiv som främjar sammanhållning mellan elever i behov av särskilt stöd och deras kamrater. Författaren ser att olikheter människor emellan är mer en tillgång för det gemensamma bästa än som orsaker till problem och svårigheter.

Kadesjö (2001) diskuterar om att det finns goda delar av särskilda grupper såsom att undervisningen kan utgå ifrån elevernas nivå och större möjligheter till lärarkontakt. Våra informanter berättar om att de är positiva till stödundervisningen när undervisningen gav dem något användbart och att man själv upplever ett behov av stödundervisning. Det senare upplevde Emma som bröt på ett annat språk och inte ville bli retad samt Linda som inte följde med i matematiken. Även Skolverket (2006) visar på att särskilda undervisningsgrupper kan ge mer stöd och kontakt från läraren. Det är lugnare vilket leder till bättre koncentration och möjligheter till lärande. I vår undersökning framkommer att Emma som fick stöd av en utbildad talpedagog upplevde undervisningen positivt. De övriga informanterna mötte lärare utan specialpedagogisk kunskap eller annan specialistutbildning. Har elevers uppfattningar om den specialpedagogiska undervisningen någon relation till lärares utbildning?

4.2 Tillbakablickar på individens skolgång och vuxenliv

Vid analysen framkommer skillnader i upplevelser av stödundervisning under informanternas skoltid. Emma och Linda är de som var positiva till stödundervisningen, därför att den gjorde att det underlättade för dem under senare skoltid och arbetsliv. Karin, Sofia och Stina var de som upplevde stödundervisningen negativ då de pekade på ett sämre självförtroende som har påverkat deras vuxenliv.

Stinas negativa upplevelser av stödundervisning har påverkat hennes yrkesroll som lärare, hon lyfter fram hur viktigt det är att individualisera undervisningen. Genom detta arbetssätt vill hon uppnå att undervisningen ska vara för alla. Persson (1997) påpekar hur viktigt det är att välja rätt arbetssätt för att undvika att skapa svårigheter för individen. Den sociokulturella teorin säger att det är viktigt att skolan skapar motivation till en god läromiljö och situation som stimulerar till ett aktivt deltagande (Dysthe, 2003). Det gäller att skapa miljöer där eleven känner sig accepterad och att på ett positivt sätt forma den lärandes identitet, bland annat genom att eleven känner sig uppskattad både som kan något och som någon som kan betyda något för andra. Genom att delta i grupp och bli uppskattad ökar motivationen för fortsatt lärande. Vi kan konstatera att i Karins fall där avskiljandet från klassen skedde på ett utpekande och nedvärderande sätt, var det ingen god läromiljö för henne.

Det sociokulturella perspektivet visat tydligt att viljan att lära beror på upplevelser av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktigt i de grupper man ingår i (Dysthe, 2003). Vi kan se i litteraturen att Vygotsky menar på att vi först måste ha ett utvecklingsområde, ett område av kunskap som vi är nära att erövra. Vi förstår det nästan men inte riktigt. Vi kan klara av att lösa uppgifter i detta kunskapsområde ifall vi får ledtrådar eller tillsammans med en mer kunnig jämlike. För att kunna lära sig, eller någon annan, något nytt måste man först hitta den närmaste utvecklingszonen. Den går sedan att erövra (a.a.).

4.3 Elevers åsikter om beslut om stödundervisning

I undersökningen framkommer det att de informanter som är positiva till sin stödundervisning är de som var delaktiga i beslutet. Men de flesta informanterna har inte fått möjlighet att påverka besluten om stödundervisning. Besluten togs utan varken elevers eller föräldrarnas medverkan. Som vi kan se i Armstrongs (1995) undersökning var många av eleverna ovetande om hur besluten om en placering för särskilt stöd gick till. Några fick träffa en psykolog, men visste inte varför. En orsak till detta kan vara att de professionella struntade i att informera eleverna om hur bedömningen går till, och involvera dem i beslutsprocessen. I undersökningen klagade eleverna på dålig information. Deras åsikter lyftes inte fram och de kände sig då maktlösa i beslutsprocessen.

Eleverna kände att det var mer lärarnas och föräldrarnas behov av en bedömning om särskilt stöd än deras egna behov. Väl där ville många tillbaka till sin gamla klass eftersom de fick en stämpel som "efterblivna" och för låga krav i ämneskunskaper i den nya gruppen (a.a.).

I dagens läroplan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) upprättas åtgärdsprogram vilket innebär att planera elevens utbildning på sådant sätt att förutsättningarna för lärandet optimeras. Detta menas att det borde vara en utgångspunkt för arbetet med alla elever. Skolhuvudmännen har ansvar för att skolans styrdokument konkretiseras så att alla elever ges optimala möjligheter att lyckas utifrån sina egna förutsättningar. Skolan har därmed ansvar att eleverna får en individuellt anpassad undervisning och att deras utveckling följs upp under hela deras skoltid. Detta kallas individuella utvecklingsplaner. Genom att eleverna själva är delaktiga och tar ansvar för sin egen utvecklingsplan är syftet att stärka elevinflytandet och en målsättning bör vara att eleven i slutet av grundskolan och i gymnasieskolan är huvudansvariga för sin utvecklingsplan (Persson, 2001).

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) skrivs att:

Undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. (a.a:17)

Även Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) tar upp att skolan måste anpassa innehållet, arbetssättet och organisationen efter elevernas bakgrund och behov. Detta skulle hindra att svårigheter för elever i skolan kunde uppstå. I vår undersökning framkommer det att informanternas skolor valde att placera dem i särskilda undervisningsgrupper, istället för att utforma undervisningen efter elevernas behov.

I dagens läroplan Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) står det:

Skolan skall sträva efter att varje elev [...] successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan [...] (a.a:18)

Dagens läroplan Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) vilar på ett antal demokratiska principer. Vilka några är att varje elev ska ta ansvar, kunna inverka på och vara delaktiga i sitt eget arbete. I Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) står det att elever får vara medverka när temaarbeten beslutas för de yngre åldrarna, men det står inget skrivet om att eleverna ska vara involverade över sin utbildning.

4.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har vi analyserat vårt resultat med hjälp av vald litteratur. Vi har lyft fram informanternas upplevelser och åsikter av stödundervisning under deras skolgång. Det framkommer i resultatet att det oftast lades på individnivå och det styrker vi med litteratur (Emanuelsson 1977, Persson 1997, Persson 2001 & Haug m.fl. 2006)

5. Metoddiskussion

Vi kommer att genom vald litteratur lyfta fram undersökningens brister och fördelar.

Vi valde en kvalitativ intervju för att vi anser att den var mest lämplig för undersökningens syfte (Johansson & Svedner, 2006). Vi använde oss av en hög strukturering när vi genomförde våra intervjuer. Vilket enligt Patel och Davidsson (2003) betyder att frågorna sker i en bestämd ordning. Vi är medvetna om att det finns andra metoder såsom enkäter och observationer. Men eftersom vi ville få fram våra informanternas personliga åsikter och upplevelser tyckte vi inte att enkäter passade med sina fasta svarsalternativ. Genom intervjuerna gav informanterna oss, djupgående svar om sina erfarenheter av stöd -undervisning under deras skolgång, vilket inte skulle vara möjligt i enkäter. Vi är medvetna om att andra metoder som exempelvis enkäter och observationer, skulle ha kunnat ge oss till viss del andra svar på undersökningens frågeställningar. Men även att ett större antal informanter skulle ge ett mer djupare och ingående resultatet.

Vår tankegång var från början att intervju elever som har pågående stödundervisning. Vi ringde till ett tjugotal skolor i Göteborgsområdet och fick negativ respons från samtliga skolor. Detta tog en del tid ifrån undersökningen vilket gjorde att vi hamnade i tidspress. Det ledde vidare till vårt nuvarande syfte och vi fick ändra urvalsgrupp till personer i vuxen ålder som har haft stödundervisning under deras skolgång.

Våra informanter fann vi genom personliga kontakter. Vi valde detta tillvägagångssätt på grund av tidigare nämnda tidsbrist. När vi skriver personliga kontakter menar vi personer som vi har en nära relation till exempelvis vänner. Men eftersom vi använder oss av kvalitativa intervjuer är vi medvetna om att svaren inte alltid är sanningsenliga. Informanterna kan forma svaren utifrån vad de antar att vi förväntar oss (Johansson & Svedner, 2006). Vår undersökning baseras på fem intervjuer och alla är kvinnor. Eftersom urvalsgruppen baseras på personliga kontakter föll det sig naturligt att det blev kvinnor. Vi hade två tänkbara manliga informanter men de befann sig på annan ort. Om urvalsgruppen bestod av både kvinnor och män tror vi att vi kunde få ett annat resultat. Vi tror att lärare kan omedvetet ställa olika krav beroende av könet. Vi tror genom våra erfarenheter i VFU och arbetsliv att lärare kan ha en tendens att vara hårdare mot pojkar och ta dem ut från klassrummet oftare än mot flickor.

Vi anser att vår undersökning har en bra mätnoggrannhet då alla intervjuer har skett på likartat sätt (Johansson & Svedner, 2006). All information, både positiv och negativ, som vi har fått fram genom intervjuerna har vi lyft fram i resultatet. Då vi vill ha en hög standard på våra intervjuer har vi bandat samt skrivet ner dem ordagrant för att undvika en felaktig tolkning. Vi har gemensamt arbetat fram intervjufrågorna så att dessa motsvarar undersökningens frågeställningar samt ställt dem i en strukturerad ordning. Därmed anser vi att reliabiliteten är uppfylld (a.a.). Generaliserbarheten är osäker då urvalet skett genom personliga kontakter (a.a.).

6. Diskussion

Vi kommer att belysa centrala resultat kopplat till litteraturgenomgången, frågeställningar samt egna reflektioner.

6.1 Orsaker till och upplevelser av stödundervisning

Orsakerna till stödundervisning har varierat mellan informanterna. Två av informanternas stödundervisning grundades på kunskapstester, där skolan ansåg att problemet låg hos individen. Därefter placerades de i en särskild undervisningsgrupp för att underlätta för individens inläring. Gynnar inläringen individen när denne avskiljs från sin ordinarie undervisning? Vi anser att inläringen ska ske efter elevens individuella behov men att det ska ske i största möjlighet i den ordinarie undervisningen. Vygotskij diskuterar den närmaste utvecklingszonen där gruppen helst ska vara heterogen, med kunskaper på olika nivåer så att man lär av varandra (Dyshe, 2003). När skolan väljer att placera elever i särskilda undervisningsgrupper skapas homogena grupper som inte bidrar till att den närmaste utvecklingszonen stärks. Men samtidigt uttrycker Kadesjö (2001), Tideman (2004) och Skolverket (2006) att särskilda undervisningsgrupper kan gynna elever på ett positivt sätt. Många elever blir tillfredsställda av att lämna den ordinarie undervisningen för att få lugn och ro i en mindre grupp. Vi ställer oss frågan varför inte fler skolor undervisar i mindre skol -klasser och därmed undvika att avskilja elever. Detta undervisningssätt skapar en harmonisk och inkluderande miljö där skolan ser till individernas behov. Det ska inte handla om vilka avvikande individer som ska in i klassrumsmiljön, utan istället om hur skolmiljön kan förändras så att ett mindre antal elever behöver känna sig annorlunda och måste flyttas över till en särskild undervisningsgrupp. Det här problemet ska behandlas av alla i skol -organisationen, inte endast specialister. Ahlström m.fl. (1986) går vidare och säger att när ovanstående problem bearbetas är det centralt att använda resurser på rätt sätt. Ofta tar skolan fram mer särskilda undervisningsgrupper istället för att fokusera på att göra den "vanliga" undervisningen mindre uteslutande. Framförallt handlar det om att omskapa skolsituationen i den grupp som eleven ingår i.

Sofia hade koncentrationssvårigheter under sin skolgång vilket ledde till att lärarna uppfattade henne som besvärlig. Men skolan undersökte aldrig om vad som orsakade hennes beteende. För att underlätta undervisningen lät skolan Sofia få stödundervisning i en mindre grupp. Det är en av många orsaker till att elever får stödundervisning, att skolan ser dem som besvärliga. Som Emanuelsson (1977) skriver är den här orsaken en realitet men det är inget som skolorna vill offentliggöra. Detta arbetssätt anser skolorna underlättar för de övriga elevernas inläring. Vilket vi inte ser som det optimala varken för gruppen eller individen. Men kräver individen ensamhet vid skolarbete ska det finnas möjlighet att kunna bemöta det behov men inte för gruppens skull.

Våra informanter gick i skolan när Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) verkade och begreppet integrering användes. Det innebär att elever som avviker ska rätta in sig i skolan, som från skolstart visar att elever ska vara lika varandra. Resultatet i vår undersökning visar att integrering inte fungerade under tre av informanternas skoltid. Det pekades mer mot en segregering undervisning då de blev avskilda från ordinarie undervisning. Men idag ska skolan arbeta med ett inkluderande perspektiv som innebär att skolan utgår ifrån att alla elever är olika, men att det är den pedagogiska miljön som ska förändras och inte eleven (Nilholm, 2006). Den inkluderande undervisningen anser vi gynna elevers kunskapsinhämtning på bästa sätt. Vi tror att elevers svårigheter till största del beror på skolmiljön. När det uppstår svårigheter för eleverna tror vi att det är viktigt att först se hur undervisningsmetoder, skolorganisationen men även hur gruppkonstellationer ser ut. Men även hem – och den sociala miljön kan ha stor betydelse. Vi tror

att mindre klasser och utbildade lärare i specialpedagogik kan ge förändringar i skolmiljön som kan motverka att svårigheter uppstår. Skollagen (Sveriges riksdag, 1985) skriver:

[...] att kommuner och landsting är skyldiga att för undervisningen använda lärare, förskollärare eller fritidspedagoger som har en utbildning avsedd för den verksamhet de i huvudsak skall bedriva. (2 kap. 3 §).

Men även Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) har bland annat som riktlinje att alla lärare i sin verksamhet ska utveckla elevers känsla till en gemenskap och solidaritet med alla människor.

Emanuelsson (2004) skriver att i en "skola för alla" måste lärarna vara beredda att möta alla elever, men inte som "ensamvargar" utan som medlemmar i välintegrerade arbetslag. Detta tycker vi är en viktig kunskap inför vår blivande lärarroll. Många gånger är det svårt att upptäcka brister i sin egen undervisning som kan leda till att det uppstår svårigheter för eleverna. Som blivande lärare är det viktigt att känna sig trygg i läraryrket och att ha ett välfungerande arbetslag. Genom att återreflektera tillsammans med handledning över sin undervisning finns större möjligheter till en mer inkluderande skolmiljö.

6.2 Tillbakablickar på individens skolgång och vuxenliv

De informanter som upplevde sin stödundervisning som negativ var de som inte fick medverka i beslutet av sin stödundervisning. I dessa fall var det skolan som beslutade att eleverna skulle ha stödundervisning utan att det diskuterades med varken elever eller föräldrar. Detta anser vi vara respektlöst mot eleverna och föräldrarna. Vi vill istället se en god samverkan mellan hemmet och skolan. Den kunskap som vi har fått genom undersökningen om hur elever upplevde sin skoltid under Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981), är något som vi kommer att ha med oss i våra tankar för vår kommande lärarroll. När besluten tas utan elevers delaktighet anser vi att skolan inkräktar på elevernas integritet, vilket inte får före-komma enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006).

Läraren skall samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet. (a.a:16).

De informanter som upplevde sin stödundervisning som positiv var de som fick vara delaktiga i besluten. Vi kan även se att Emma och Sofia som själva önskade stödundervisning var positiva. Skolan tillgodosåg deras behov och anpassade undervisningen efter deras individuella förutsättningar. Emma lyfte fram det positiva i att skolan och även hennes föräldrar förklarade varför hon skulle få stödundervisning på ett tydligt sätt. Hon menar att detta förde med sig en positiv känsla av stödundervisningen. Vi håller med om hur viktigt det är att skolan förklarar för eleverna varför de ska få stödundervisning och att de gör det på ett positivt sätt. Men, Sofia lyfter fram, att själva innehållet i stödundervisningen är lika viktig för deras utveckling som att få stödundervisning. Hon ansåg att det var meningslöst att få stödundervisning som bara innehöll färdighetsträning, då hon upplevde det som en förvaringsplats.

Under kursen Social- och kognitivutveckling hos barn, unga och vuxna lärde vi oss hur viktigt det är att stödundervisningen har rätt innehåll som motsvarar elevernas behov. Vilket innebär en variation i uppgifterna och även individualiserar innehållet för att gynna deras utveckling på bästa sätt. Vi håller med Sofia och anser att stödundervisningen inte ska vara en förvaringsplats för elever i behov av särskilt stöd. Något som vi även upptäckte och reagerade starkt på under undersökningen var att endast talpedagogen hade specialpedagogisk utbildning. Vi funderar mycket på om det är så här i dagens skola och om så är fallet, vill vi se en stor förändring. Vi vill se att elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de har rätt till av lärare med specialpedagogisk

utbildning. I dagens lärarutbildning upplever vi att det är få kurser som innehåller specialpedagogisk kunskap. Vi ställer oss frågan om framtidens lärare kan möta elever i behov av särskilt stöd?

Vår undersökning har givit oss en lärdom som vi vill ta med oss i vår blivande lärarroll. Genom kunskaper om skolans historia tror vi att det ger möjlighet att kunna vidga perspektiven. Vilket gör att vi som lärare blir mer medveten omkring vår undervisning samt om elever i behov av särskilt stöd.

Genom undersökningen har vi upptäckt hur lite forskning det finns om elevers perspektiv av att få stödundervisning, Armstrong (1995) konstaterar också detta. Helt nyligen har forskar - världen och skolan riktat uppmärksamhet mot barnens begränsade inflytande i processen att fastställa deras behov om särskilt stöd. Är det så att skolan inte vill se eleverna som egna individer och att eleverna har rätt att vara delaktiga i sin egen läroprocess? Det finns argument om hur viktigt det är att belysa deras unika perspektiv och att de kan ge en verklig tolkning av sin egen verklighet. Historiskt sett har barnen blivit frångått att uttrycka sin röst om behov av särskilt stöd (a.a.). Vi håller med Armstrong att det finns väldigt lite forskning om hur elever då som nu upplever sin stödundervisning, därför att under vårt förarbete fanns det alldeles för lite litteratur om detta ämne. Hur kan det komma sig? Är inte forskarvärlden intresserade av elevers perspektiv?

Alla de fem informanterna ansåg att skolan lade svårigheterna på individnivå. Dock hade Emma språksvårigheter i svenska efter vistelse i ett annat nordiskt land, och skolan skapade goda förutsättningar för henne då hon fick hjälp av talpedagog. Övriga informanternas skolorganisation förändrade inte skolmiljön, vilket gjorde att eleverna upplevde sig segregerade från den ordinarie undervisningen. Emanuelsson (1977) ställer sig frågan om vem det är som har misslyckats med problemet, skolan eller eleverna. Vi ställer oss också frågan om vem som äger problemet? Vi håller med Emanuelsson och tror att det grundar sig på vilken människosyn som dominerar i skolmiljön. Som blivande lärare anser vi att alla är lika värda och har samma rättigheter till utbildning.

I dagens skola upprättas åtgärdsprogram för elever i behov särskilt stöd. De används när lärarna upptäcker att elever behöver stöd för att utveckla sitt lärande. Målet med åtgärdsprogram är att planera så att deras förutsättningar för lärande utvecklas på bästa sätt. Dessa används i nuläget ofta på individnivå, men Persson (2001) säger att det sällan ges förslag på förändringar i klassen eller skolan. Även Asp - Onsjö (2006) betonar att det inte är individen utan den pedagogiska miljön som ska förändras. Ser skolan att problematiken existerar på grupp- eller organisationsnivå ska det undersökas om skolan är planerad efter elevernas förutsättningar. Det är relationen mellan individen och miljön som är det viktiga för att den optimala lärandeutvecklingen kan ske.

När åtgärdsprogrammen förekom i skolsammanhang var det en utredning om Skolans Inre Arbete SIA (Haug, m.fl. 2006) som låg till grund för diskussion. SIA gav kritik om att skolan först letade efter orsaker till elevers svårigheter hos individen än i undervisningsmiljön. Det var inte bristerna hos eleven som skulle åtgärdas utan i första hand skulle undervisningsmiljön anpassas efter eleven. Det var inte bara skolans miljö utan även skolans arbetssätt och relationerna i gruppen som borde utsättas för granskning. Åtgärderna skulle beskrivas på individnivå, grupp- och organisationsnivå. En viktig roll var att eleven själv och föräldrarna skulle vara aktiva i utarbetandet av åtgärdsprogrammet. Vi anser att det är viktigt att som första granskning se till organisationsnivån, grupp- och slutligen individnivån. Som tidigare nämnts är vi eniga om att svårigheterna inte alltid är individrelaterade. Haug (2006) lyfter fram hur viktigt det är att såväl föräldrar som elever får medverka i hur åtgärdsprogrammen ska formas. Vi har tidigare berört vikten av föräldrasamverkan i skolan och även att föräldrar får vara med i processen i skapandet av åtgärdsprogram. Även Asp-Onsjö (2006) säger att när det finns en dialog mellan

arbetslag, föräldrar samt elever så medverkar det till en fördelaktig utveckling. När grunden är elevens behov och intresse så formas det villkor för lärande. Författaren går vidare och menar att det finns två sidor av åtgärdsprogram. Det finns det positiva som visar en klar betoning att insatser krävs för elever i behov av särskilt stöd. Elevens behov uppmärksammas i ett åtgärdsprogram och det kan ibland följas av negativa följder, såsom en känsla av att vara utpekad och segregerad. Men i författarens studie överväger det positiva i den uppmärksamhet som sker i och med en utformning av åtgärdsprogram. Som blivande lärare tror vi, att vi kommer att påträffa dilemmat med att väga fördelarna mot nackdelarna i vår undervisning. En lärare ska alltid vara medveten om att följderna av att skapa åtgärdsprogram eller placera elever i särskilda undervisningsgrupper kan bli en negativ upplevelse. Men genom att vara öppen och tydligt förklara för eleven om varför och hur detta ska ske tror vi att skolan kan undvika dessa negativa följder.

6.3 Styrdokument

När våra informanter gick i skolan verkade Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981). I den skrivs om att skolvårigheter ofta kopplades tillsammans med elevsvårigheter.

Skolan har skyldighet att ta väl hand om alla elever och att stödja och uppmuntra envar att utveckla sin förmåga och sina intressen [...] Skolan kan därför inte ge alla barn lika mycket hjälp. Den måste speciellt och i samverkan med andra stödja dem som av olika anledningar har särskilda svårigheter. (a.a:14).

Vi tolkar det som att skolan skulle utgå ifrån elevernas erfarenhetsvärld och där ge dem den hjälp de var i behov av. Med tanke på undersökningens resultat anser vi att informanternas skolor inte fullföljde detta citat.

Vid vidare läsning skrivs att:

Skolan skall söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Den måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet. (a.a:52).

Utifrån detta citat har vi konstaterat att för Karin, Stina och Sofia har deras skolgång inte anpassats efter deras förutsättningar. Flera av våra informanter berättade hur deras stödundervisning hade en låg innehållsnivå då de fick arbeta med upprepande övningar. Med tanke på undersökningens resultat tror vi att skolorna inte arbetade lika integrerat med Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981), som vi upplever att dagens skola gör med den rådande läroplanen. Den utveckling vi har sett är att i dagens gällande läroplan är ett av de strävande målen att varje elev ska vara mer delaktiga i sin egen utbildning och det inre arbetet i skolan. En lärare ska utgå ifrån barnens erfarenhetsvärld och ge dem inflytande i själva undervisningen. I Lgr80 (a.a.) stod det om det fria studievalet som innebar att i de lägre åldrarna så skulle lärare tillsammans med elever avsätta tid för temaarbeten. I de högre åldrarna skulle eleverna få mellan två till fem veckotimmar åt fria aktiviteter. I dagens lärarutbildning är det stort fokus på att utgå ifrån eleverna i undervisningen och inte enbart i temaarbeten samt fria aktiviteter. Vi tolkar det som att dagens skola ser eleverna som individer som är i stånd att uttrycka åsikter och att detta ska forma undervisningen.

Skolan har ett ansvar för elever i behov av särskilt stöd och man måste variera sitt arbetssätt för att eleverna ska nå målen. Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) säger:

Undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. (a.a:17)

Men även att:

Skolan skall sträva efter att varje elev [...] successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan [...] (a.a:18)

Dagens läroplan Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) betonar vikten av en mer inkluderande undervisning än vad Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981) där alla elever oavsett svårigheter ska ingå i den ordinarie undervisningen. Vi tror att dagens skola anpassar undervisningen mer efter elevernas förutsättningar och behov än vad de gjorde under Lgr80 (Skolöverstyrelsen, 1981).

I början av undersökningen ville vi intervjua elever som har pågående stödundervisning, dock fick vi negativ respons av samtliga skolor vi kontaktade. Skolledarna svarade med att det är ett för känsligt område och det skulle uppröra elever samt föräldrar. Vi blev förvånade och ställde oss frågan om det verkligen är ett känsligt område. Var det så att skolan ville skydda eleverna eller sig själv? Var skolledarna rädda för elevernas svar? Det går bara att spekulera i, men som blivande lärare vill vi ta vara på elevernas åsikter oavsett om de är positiva eller negativa.

Vi anser att ett inkluderande synsätt gynnar elevers inläring och motverkar att elever behöver gå till särskilda undervisningsgrupper. Vi har även lärt oss att stödundervisning kan påverka vuxenlivet men att det finns både fördelar och nackdelar med den sortens undervisning. Som blivande lärare vill vi ta med oss den kunskapen när vi själva hamnar i situationen att bedöma när en elev behöver stödundervisning. Vi har fått en insikt att det handlar om så mycket mer än att bara få ett extra stöd. För en elev kan det innebära en känsla av utpekande och att problematiken ligger hos personen. Men för vissa elever kan det vara en lättnad att få lämna sin ordinarie undervisning och att få stöd av en specialpedagog. När vi ska ta beslut om stödundervisning kommer vi att fokusera på ett bra och variationsrikt innehåll som eleven är i behov av, en tydlig och pedagogisk förklaring om hur och varför placering sker men först och främst en ständig dialog mellan elev och föräldrar.

7. Slutord

Sammanfattningsvis har vi konstaterat både genom litteraturen och i resultatet att stödundervisning oftast påverkar individen negativt. Det handlar om en lägre självkänsla, osäkerhet och känsla av att vara annorlunda. De flesta informanterna ansåg att deras stödundervisning innehöll en låg kunskapsnivå vilket inte utvecklade deras inläring. Vi har även sett i Kadesjö (2001) att oftast riskerar en särskild undervisningsgrupp lägga fokus på den sociala utvecklingen istället för en kunskapsinhämtning. De informanter som var positiva till stödundervisning var de som fick vara delaktiga i beslutet om stödundervisning. Vi har sett att orsakerna till stödundervisning lade fokus på att vara individrelaterade och att skolorna inte undersökte deras skolorganisation.

I vår undersökning har vi fått kunskap om hur viktigt det är att anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar och behov, dels för att inte hämma elevernas självförtroende och kunskapsinläring. Vi har även förstått hur viktigt det är med elevernas perspektiv när man beslutar om stödundervisning. Detta anser vi vara viktigt att ta med oss i vår blivande lärarroll.

Som förslag till fortsatt forskning rekommenderar vi exempelvis ett fördjupat fokus på stödundervisningens innehåll och utbildning, elevers delaktighet i beslut om stödundervisning, elevers upplevelse av stödundervisning samt ett genusperspektiv.

8. Referenslista

- Ahlberg, Ann (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Institution för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
- Ahlström, Karl – Georg, Emanuelsson, Ingemar & Wallin, Erik (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur
- Asmervik, Sverre, Terje, Ogden & Rygvold, Anne-Lise (red.) (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Armstrong, Derrick (1995). *Power and partnership in education: parents, children and special education needs*. London: Routledge
- Berglund, Lars (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser: en studie inom ramen för projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Mölndal: Institution för specialpedagogik, Göteborgs universitet
- Börjesson, Mats (1997). *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Statens skolverk Liber distribution
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, Ingemar (1977). *Utbildning för anpassade: skolan i långtidsperspektiv: analys och debatt*. Stockholm: Rabén och Sjögren
- Emanuelsson, Ingemar. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tossebro, Jan (Red). *Integrering och Inkludering*. Lund: Studentlitteratur
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution
- Haug Peder, Egelund, Nils & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Kadesjö, Björn (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber
- Lärarförbundet (2002). *Lärarens handbok Lpo94*. Solna: Lärarförbundet
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. Hämtat 13 december 2006 från <http://www.skolutveckling.se>
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetoddikens grunder: att planera, genomföra*

och rapportera en undersökning. Lund: Studentlitteratur

Persson, Bengt (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO).* Mölndal: Göteborgs universitet, Institution för specialpedagogik

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber

Regeringskansliet (2003). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter.* Stockholm: Utrikesdepartementet

Skolverket (1999). *Överenskommet!: fem internationella överenskommelser som ligger till grund för de nya läroplanerna.* Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution

Skolverket (2006). *Grundskoleförordningen.* Hämtat 28 november 2006 från <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006 förskola, skola, vuxenutbildning.* Hämtat 11 december 2006 från <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2006). *På andras villkor: skolans möte med elever med funktionshinder.* Stockholm

Skolöverstyrelsen (1981). *Läroplan för grundskolan, Lgr80 allmän del: mål och riktlinjer: kursplaner: timplaner.* Stockholm Liber

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: studentlitteratur

Svenska Unescorådet (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5.* Stockholm

Sveriges riksdag (1985). *Skollag (1985:1100).* Hämtat 20 januari 2007 från <http://rixlex.riksdagen.se/>

Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården, Lisbeth & Jacobsson, Katharina (2004). *Den stora utmaningen Om att se olikheter som resurs i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola

Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94.* Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB

Frågor till informanterna

1. Under vilken period hade du stöd undervisning i din skolgång?
2. Minns du under hur lång tid?
3. Var det en liten grupp eller enskilt?
4. I vilket ämne fick du stöd undervisning?
5. Kommer du ihåg av vem du fick stöd undervisning?
6. Hur gick det till när det beslutades att du skulle få stöd undervisning?
7. Kommer du ihåg om du fick vara med och bestämma?
8. Hur var känslan att få stöd undervisning?
9. Kändes det som om att skolan la problemet hos dig eller på skolmiljön?
10. Hur har din stöd undervisning påverkat dig som vuxen?
11. Tror du att det hade varit någon skillnad för din inlärnin om du hade gått kvar i din ordinarie undervisning?